COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educar para la sociedad digital y sostenible

Coord.
Rabía M'Rabet Temsamani

Dykinson, S.L.

EDUCAR PARA LA SOCIEDAD DIGITAL Y SOSTENIBLE

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCAR PARA LA SOCIEDAD DIGITAL Y SOSTENIBLE

Coord.

RABÍA M'RABET TEMSAMANI

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 PARA LA SOCIEDAD DIGITAL Y SOSTENIBLE

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

N.º 292 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-500-3

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 necesariamente 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 previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones 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 infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO 15
RABÍA M'RABET TEMSAMANI

PARTE I .
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO JURÍDICO,
HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO

SECCIÓN I.
METODOLOGÍAS ACTIVAS Y FORMACIÓN JURÍDICA

CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS REALES
Y LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE
APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA EN DERECHO 20
MARÍA JOSÉ ESTRADA MARGARETO

CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN JURÍDICA: PROPUESTAS PARA
LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN QUE INCIDEN
EN SU APRENDIZAJE Y PRÁCTICA 36
HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA

CAPÍTULO 3. EL JUICIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO
EN LA ENSEÑANZA PENAL UNIVERSITARIA 55
MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO

CAPÍTULO 4. LA TÉCNICA DEL PUZLE EN EL APRENDIZAJE
DEL DERECHO ADMINISTRATIVO 70
YOLANDA TORRES BARQUILLA

CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
TRANSVERSALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN DERECHO DEL TRABAJO 85
SARAI RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 6. MÁS ALLÁ DE LA CLASE TRADICIONAL:
REDISEÑO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA FUNCIÓN
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EXTERIOR E INTERNACIONAL EN
EL DEPARTAMENTO DE DERECHO PÚBLICO Y COMÚN EUROPEO 100
RABÍA M'RABET TEMSAMANI

SECCIÓN II.
DE LA HISTORIA A LA GEOGRAFÍA:
ALFABETIZACIÓN SOCIAL

CAPÍTULO 7. MEMORIA, JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS:
LA EXPERIENCIA PORTUGUESA DE TRANSICIÓN 118
HUGO NEVES PÉREZ

CAPÍTULO 8. PRÁCTICAS CON IA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
EN HISTORIA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA EN EL MUNDO ANTIGUO ... 132
DAVID ROMERO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 9. INNOVACIÓN DOCENTE E INICIACIÓN A
LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN TORNO AL CATASTRO
DE ENSENADA 149
IGNACIO EZQUERRA REVILLA

CAPÍTULO 10. ABSENTISMO EN EL AULA UNIVERSITARIA:
¿UNA CUESTIÓN ATRIBUIBLE SOLO A LA DOCENCIA?..... 165
ORIOL LUJÁN
MARIA GEMMA RUBÍ CASALS
LLUÍS FERRAN TOLEDANO GONZALEZ
DAVID MARTÍNEZ FIOL

CAPÍTULO 11. ENTRE EL AULA Y EL TERRITORIO:
ENSEÑANZA CRÍTICA Y METODOLOGÍAS PARA
UNA INVESTIGACIÓN SITUADA..... 181
CRISTINA BOTANA IGLESIAS
MARICARMEN TAPIA GÓMEZ

CAPÍTULO 12. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LA ERA
DE LA DESINFORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA
PARA LA ALFABETIZACIÓN TERRITORIAL..... 203
JONATAN ARIAS-GARCÍA

CAPÍTULO 13. VIDAS QUE PIENSAN, VIDAS QUE DECIDEN:
EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA
POLÍTICA Y DEL PENSAMIENTO POLÍTICO..... 223
SERXIO MARÍA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ

PARTE II.
INNOVACIÓN METODOLÓGICA
Y APRENDIZAJE ACTIVO

SECCIÓN I.
ABP Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO
Y SOSTENIBILIDAD

CAPÍTULO 14. INTEGRATING PROBLEM-BASED LEARNING INTO INTERNSHIP EXPERIENCES OF MASTER'S STUDENTS 242
Mª ÁNGELES LÓPEZ-CABARCOS
ANALÍA LÓPEZ-CARBALLEIRA

CAPÍTULO 15. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: EL CASO DEL EMPRENDIMIENTO SOSTENIBLE 257
CLARA MARTOS MARTÍNEZ
MARTA MUÑOZ GUARASA

CAPÍTULO 16. LA EVALUACIÓN 360º PARA EL ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO..... 290
M. INMACULADA HERRADOR LINDES
LETICIA GALLEGO VALERO
ENCARNACIÓN MORAL PAJARES
CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ

CAPÍTULO 17. INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS..... 308
ALBERTO CALAHORRO LÓPEZ

CAPÍTULO 18. METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA FORMACIÓN INVESTIGADORA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON ABP Y TRABAJO COLABORATIVO 326
BÁRBARA MONTERO GONZÁLEZ
SORAYA RUÍZ PEÑALVER
LAURA PORCEL RODRÍGUEZ
JESÚS MOLINA BELMONTE

CAPÍTULO 19. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS SOBRE CONTEXTOS PATRIMONIALES: CARTEIA (SAN ROQUE, CÁDIZ) COMO RECURSO NUMISMÁTICO- ARQUEOLÓGICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA..... 346
ANA RITA GARCÍA COBEÑA
ALICIA ARÉVALO GONZÁLEZ
JOSÉ LUIS PORTILLO-SOTELO
JOSÉ ÁNGEL EXPÓSITO ÁLVAREZ

SECCIÓN II.
COOPERACIÓN, COMPROMISO
Y SOSTENIBILIDAD EN APRENDIZAJE

CAPÍTULO 20. RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: COMPETENCIAS CLAVE PARA EL FUTURO PROFESIONAL 362
RAQUEL PUENTES POYATOS
ANA BELÉN MUDARRA FERNÁNDEZ
ADORACIÓN MOZAS MORAL

CAPÍTULO 21. METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS PARA INTEGRAR LOS OBJETIVOS DE DESORROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD 379
ANA KATARINA PESSOA-DE-OLIVEIRA
MARÍA LOURDES GASTEARENA BALDA

CAPÍTULO 22. ¿CÓMO ELIMINAR AL *FREE RIDER* EN LOS TRABAJOS COLABORATIVOS? ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA CLEMENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 407
NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN
GIUSEPPINA DI CAPUA
PABLO ANDRÉS MARTÍN-GRANDE

CAPÍTULO 23. INNOVACIÓN DOCENTE PARA AUMENTAR EL COMPROMISO EN EL AULA PARA ALUMNOS DE LA GENERACIÓN Z 427
ANA BELÉN PERDIGONES

CAPÍTULO 24. FLIPPED CLASSROOM EN ACCIÓN: APRENDIZAJE ACTIVO, LIDERAZGO Y COEVALUACIÓN EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS 443
MILA PÉREZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 25. HACIA UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA PERSONALIZADA: ANÁLISIS FACTORIAL POR TITULACIÓN DE LAS PERCEPCIONES ESTUDIANTILES EN ENTORNOS ACTIVOS Y MAGISTRALES 466
ZINA BARGHOUTI ABRINI
HANANE HADDAD
GEMA ALBORT MORANT

PARTE III.
COMUNICACIÓN, TURISMO, HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

SECCIÓN I.
EXPERIENCIAS INNOVADORAS
Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

CAPÍTULO 26. DEL AULA AL EVENTO CIENTÍFICO:
INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
EXPERIENCIAL EN COMUNICACIÓN 485
PEDRO GALLO
JUAN IGNACIO FERNÁNDEZ-HERRUZO

CAPÍTULO 27. DESIGNING A BLENDED INTENSIVE
PROGRAMME FOR INTERNATIONAL AND
INTERDISCIPLINARY LANDSCAPE EDUCATION 502
JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES
JOÃO SARMENTO
FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA
SABRINA MENEGHELLO

CAPÍTULO 28. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: TURISMO
Y PATRIMONIO EN LA CIUDAD MONUMENTAL DE CÁCERES 521
YOLANDA FERNÁNDEZ MUÑOZ
MARÍA JOSÉ GARCÍA BERZOSA
FRANCISCO JAVIER LOZANO PARRA

CAPÍTULO 29. FICCIÓN Y APRENDIZAJE COMPETENCIAL
EN LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL DESDE EL ENFOQUE
DEL *LEARNING BY DOING* 538
MARÍA JOSÉ BOGAS-RÍOS
JORGE ZARAUZA-CASTRO

SECCIÓN II.
GAMIFICACIÓN, CREATIVIDAD Y NARRATIVA

CAPÍTULO 30. VIDEOJUEGOS Y ESTADÍSTICA EN CIENCIA
POLÍTICA: ESTUDIO EXPLORATORIO CON SGAME PARA LA
GAMIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE 562
MARÍA CARMEN HORTIGÜELA ARROYO
SERGIO PÉREZ-CASTAÑOS

CAPÍTULO 31. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR
UNA CONCIENCIA ECOSOCIAL: DEL CINE AL APRENDIZAJE
EN PRIMERA PERSONA 583
PABLO PRIETO HAMES

CAPÍTULO 32. GAMIFICACIÓN EN EL AULA:
DIÁLOGOS (IM)POSIBLES EN LA HISTORIA DEL ARTE 600
DAVID CEJAS RIVAS

CAPÍTULO 33. LOS SIGNOS ENTRE NOSOTROS: FRITZ LANG
Y EL ETHOS DEL ESPECTADOR CINEMATOGRÁFICO 618
CARLOTA GÓMEZ HERRERA

CAPÍTULO 34. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR LA RESILIENCIA
EN DOCENTES EN FORMACIÓN 639
ANDREA IZQUIERDO
RAQUEL GILAR-CORBI
JUAN LUIS CASTEJÓN

SECCIÓN III.
ECONOMÍA, EMPRESA Y FISCALIDAD

CAPÍTULO 35. BEST-SELLING AUTHOR, REBEL WITH A CAUSE
AND FORGOTTEN: TEACHING AUGUSTA JANE EVANS 657
M. CARMEN GOMEZ GALISTEO

CAPÍTULO 36. COMPETITIVIDAD Y POLÍTICA FISCAL:
UNA MIRADA DOCENTE DESDE LA FISCALIDAD
EN LA EMPRESA Y LA MACROECONOMÍA 674
SOFÍA BORGIA
CARLOS POZA

CAPÍTULO 37. VALORACIÓN DEL CLIMA DE AULA EN UN PROYECTO
DE INNOVACIÓN DOCENTE BASADO CON SITUACIONES
DE APRENDIZAJE ADAPTADAS COMO PRODUCTO FINAL 694
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 38. PENSAMIENTO DISRUPTIVO EN LA EDUCACIÓN:
UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA PARA LA ENSEÑANZA
DEL EMPRENDIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD 710
MARÍA ELENA CASTRO RIVERA
ESTEFANÍA SALOMÉ PAZMIÑO CASTRO
MARIA BELÉN YÁNEZ ZÚÑIGA

CAPÍTULO 39. DESEMPEÑO ACADEMICO BASADO EN EL
MODELO CENTRADO EN EL PERFIL DEL DOCENTE 728
MARÍA FERNANDA ROBLES MONTAÑO
MARIA FERNANDA RIVERA ROBLES
JOSE ENRIQUE FLORES ARGUELLES

PARTE IV.
INCLUSIÓN, EMOCIÓN Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN

SECCIÓN I.
INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE ADAPTADO

CAPÍTULO 40. GENERANDO AULAS UNIVERSITARIAS INCLUSIVAS Y SALUDABLES: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN 744
SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
ROSA MARÍA RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
MARÍA ARACELI OÑATE CANTERO
NATALIA REIG-ALEIXANDRE

CAPÍTULO 41. INCLUSIÓN Y EMOCIÓN EN EL AULA: IMPACTO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE MOTRIZ ADAPTADA EN ALUMNADO DE FP BÁSICA ESPECIAL..... 760
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 42. VIOLENCIA UNIVERSITARIA EN MEDICINA: PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL, IMPACTOS Y ESTRATEGIAS PARA UN ENTORNO SEGURO Y EQUITATIVO 777
MARIA BELÉN YÁNEZ ZÚÑIGA
MARÍA ELENA CASTRO RIVERA
ESTEFANÍA SALOMÉ PAZMIÑO CASTRO

CAPÍTULO 43. CREANDO PUENTES: INTERDISCIPLINARIEDAD, CODOCENCIA Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... 791
ROBERTO SANZ PONCE
ELENA LÓPEZ LUJÁN
JOANA CALERO PLAZA
MARGARITA GUTIÉRREZ MORET

CAPÍTULO 44. E-APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD 806
VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
DANIEL ORTEGA ORTIGOZA

CAPÍTULO 45. VOCACIONES Y REALIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE: VOCES DESDE LA EXPERIENCIA EN POBLACIONES VULNERABLES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA... 828
RICARDO JUÁREZ LOZANO
BELÉN FRANQUET MONTUFO

CAPÍTULO 46. BALONCESTO UNIFICADO:
INNOVACIÓN DOCENTE BASADA EN EL
APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN DEPORTIVA 848
SILVIA FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
ALEJANDRO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
ALEJANDRO VAQUERA JIMÉNEZ
DAVID SUÁREZ IGLESIAS

SECCIÓN II.
INNOVACIÓN, FORMACIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL
EN LA DOCENCIA

CAPÍTULO 47. MICROENSEÑANZA, MÁS QUE UNA
ESTRATEGIA PARA APRENDER A ENSEÑAR ENSEÑANDO
(ALGUNAS EVIDENCIAS A PARTIR UNA EXPERIENCIA DE AULA
FUERA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)..... 864
NAYRA PÉREZ HERNÁNDEZ
ANTONIO BECERRA BOLAÑOS

CAPÍTULO 48. RESOLVIENDO PROBLEMAS, TRANSFORMANDO
EMOCIONES: UN ENFOQUE CONTEXTUALIZADO DE
LAS MATEMÁTICAS EN EL ENTORNO PRÓXIMO DEL ALUMNADO.... 880
SONIA MARÍA RODRÍGUEZ ARIAS
MARÍA TERESA COSTADO DIOS

CAPÍTULO 49. MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA
DISEÑAR ESCENARIOS CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO,
LABORATORIOSVIRTUALES Y RAZONAMIENTO INDUCTIVO 897
HILDA MARÍA AMENEYRO MARÍA AMENEYRO

CAPÍTULO 50. ¿PUEDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO FAVORECER
EL DESARROLLO COMPETENCIAL DOCENTE? LA PERSPECTIVA
DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA..... 921
MARTA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
MARÍA MARAVÉ VIVAS
CELINA SALVADOR GARCÍA
ADRIÁN EIXERÉS ESTEVE

CAPÍTULO 51. EDUCAR PARA CUIDAR LA CASA COMÚN.
UNA PROPUESTA FORMATIVA INTEGRAL DESDE
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE..... 945
JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 52. MÚSICA Y ARTES PLÁSTICAS: SU POTENCIAL INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA EN MAGISTERIO, VALORADA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEDIANTE EL REGISTRO DE LA COMPETENCIA INNOVADORA DOCENTE 966
Ángela Osuna Benavides
Fidel Luis Rodríguez Legendre

CAPÍTULO 53. LAS COMPETENCIAS PERSONALES TRANSVERSALES O GENÉRICAS: *SOFT SKILLS O CORE SKILLS* 993
Paula Crespí

CAPÍTULO 54. INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PERCEPCIONES DEL ALUMNADO SOBRE UNA METODOLOGÍA ACTIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE 1013
Laura Acosta Valentín

PARTE V.
TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

SECCIÓN I.
TECNOLOGÍAS EMERGENTES APLICADAS

CAPÍTULO 55. EL AULA DEL FUTURO: APRENDIZAJE BASADO EN RETOS Y TECNOLOGÍA EMERGENTE 1029
Daniel Ruiz Romera

CAPÍTULO 56. EDUCAR CREANDO: EL PODER DE LA IMAGINACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS DIGITALES. DEL AULA UNIVERSITARIA AL AULA DE INFANTIL 1046
Patricia González Elices

CAPÍTULO 57. DESIGNING A TEACHING METHODOLOGY FOR CREATING AN EXPERIMENTAL PLOT WITH ADVANCED TECHNOLOGY IN WOODY CROOPS 1062
Jesús González Vivar

SECCIÓN II.
INNOVACIÓN EN ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

CAPÍTULO 58. LA UNIVERSIDAD SE ABRE AL TERRITORIO: PATRIMONIO NATURAL, INNOVACIÓN DOCENTE Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS/AS..... 1094
Mª BELEN FRANQUET MONTUFO
RICARDO JUÁREZ LOZANO

CAPÍTULO 59. REALIDAD AUMENTADA Y GAMIFICACIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL 1114
MARÍA SÁNCHEZ RIVAS

CAPÍTULO 60. ACERCAMIENTO EN EL AULA AL FUTURO LABORAL DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE ENCUENTROS CON PROFESIONALES: UN CASO DE DINAMIZACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA *GESTIÓN DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO* 1138
ALEJANDRO ROMÁN LÓPEZ
EUNICE MIRANDA TAPIA

CAPÍTULO 61. DEL AULA A LA EMPRESA: COLABORACIÓN CON ENTIDADES DE GESTIÓN TURÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO- CULTURAL EN LA FORMACIÓN EN TURISMO 1158
ROCÍO VELASCO GARCÍA

CAPÍTULO 62. VIDOEOJUEGOS HISTÓRICOS Y PATRIMONIO CULTURAL: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA 1178
MARÍA SÁNCHEZ RIVAS

CAPÍTULO 63. METODOLOGÍAS EMERGENTES EN EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO MUSICAL MEDIEVAL FRAGMENTARIO 1199
NURIA TORRES LOBO

La acelerada transformación tecnológica que define nuestro tiempo ha trastocado de forma irreversible la manera en que aprendemos, enseñamos, trabajamos y habitamos el mundo. Las capacidades digitales y la sostenibilidad —dos pilares en apariencia distantes— han convergido hasta convertirse en los ejes estructurales de los sistemas educativos contemporáneos. Hoy ya no es posible concebir una formación de calidad sin integrar, de forma crítica y consciente, la digitalización, la innovación metodológica, la justicia social, la preservación cultural y la formación ética ciudadana. Educar para la sociedad digital y sostenible exige, por tanto, una profunda revisión del papel de la educación como motor de cambio, cohesión y progreso.

Esta obra colectiva, *Educar para la sociedad digital y sostenible*, nace precisamente de esa necesidad: pensar la educación del siglo XXI desde un enfoque transversal, plural y multidisciplinar. Nos encontramos ante un momento histórico en el que la escuela, la universidad y las instituciones culturales deben erigirse como espacios que no solo transmitan conocimiento, sino que enseñen a interpretarlo, adaptarlo, cuestionarlo y transformarlo. Esta responsabilidad requiere docentes preparados para innovar, alumnos capaces de aprender de manera activa y crítica, y comunidades educativas comprometidas con un modelo de sociedad más equitativa, responsable y consciente del impacto ambiental y social de sus decisiones.

Con esta finalidad, la presente obra se estructura en cinco partes complementarias que dialogan entre sí, aportando profundidad, diversidad y coherencia al objetivo común de repensar la educación en clave digital y sostenible.

La primera parte, afirma que el conocimiento del Derecho, de la Historia y de la Geografía constituye un triángulo esencial para comprender la complejidad del mundo contemporáneo. En esta primera parte, los autores muestran cómo la innovación docente en estas disciplinas es imprescindible para que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico, una visión global y una conciencia social activa. Frente a las metodologías basadas exclusivamente en la transmisión unidireccional del

conocimiento, se propone una enseñanza dinámica, contextualizada y capaz de conectar los contenidos teóricos con los desafíos reales del presente: la protección del medio ambiente, la gobernanza digital, los derechos humanos, la memoria histórica y la comprensión del territorio.

La segunda parte nos introduce en el corazón de la transformación pedagógica: las metodologías activas. Aquí se explora cómo el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo, el diseño instruccional o el uso creativo de plataformas digitales permiten que el estudiante se convierta en protagonista de su propio proceso formativo. Lejos de ser meros recursos técnicos, estas metodologías constituyen herramientas para fomentar la autonomía, la motivación, la creatividad y la capacidad de resolver problemas complejos, habilidades imprescindibles en la sociedad digital interconectada.

La tercera parte, pone en relieve que el diálogo entre comunicación, cultura, turismo, humanidades y ciencias sociales resulta fundamental para comprender los retos de una sociedad globalizada. Esta parte reconoce la importancia del patrimonio inmaterial, la creación artística, el análisis cultural y la comunicación responsable como elementos clave para formar ciudadanos sensibles, informados y socialmente comprometidos. Frente al riesgo de una digitalización deshumanizada, los autores subrayan el valor de integrar perspectivas culturales, éticas y sociales en la formación universitaria.

Ningún sistema educativo puede considerarse verdaderamente innovador si no coloca a la persona en el centro. Por ello, la cuarta parte aborda temas cruciales como la educación inclusiva, el bienestar emocional, la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad. Las contribuciones aquí reunidas reflejan un compromiso claro: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, capacidades o circunstancias, participen activamente en aprendizajes significativos y transformadores. El bienestar emocional y la inclusión se presentan no como añadidos, sino como componentes esenciales de toda pedagogía orientada al futuro.

Finalmente, la obra culmina con un diálogo entre tecnología, cultura y memoria. La digitalización del patrimonio, el uso de herramientas

digitales para su enseñanza y la incorporación de tecnologías emergentes constituyen una oportunidad extraordinaria para acercar la historia y la cultura a nuevas generaciones. Esta parte demuestra que la tecnología, utilizada de forma inteligente y crítica, puede convertirse en un puente entre tradición e innovación, preservando el legado cultural al tiempo que se promueve una ciudadanía global y digitalmente competente.

Educar para la sociedad digital y sostenible es más que un libro: es una invitación a repensar la educación desde una mirada contemporánea, interdisciplinar y comprometida. Cada aportación aquí recogida se suma a un propósito común: construir una educación capaz de responder a los retos del presente y anticiparse a los desafíos del futuro.

La educación del siglo XXI no puede limitarse a preparar profesionales; debe formar ciudadanos conscientes, críticos, creativos y responsables. Debe integrar lo digital sin renunciar a lo humano, innovar sin perder profundidad, y promover el desarrollo sostenible como un principio ético fundamental. Este volumen, fruto del esfuerzo de investigadores y docentes de múltiples disciplinas, constituye una valiosa contribución para avanzar hacia ese modelo educativo necesario y urgente.

RABÍA M'RABET TEMSAMANI

PARTE I .

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO JURÍDICO, HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO

SECCIÓN I.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y FORMACIÓN JURÍDICA

EL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS REALES Y LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA EN DERECHO

MARÍA JOSÉ ESTRADA MARGARETO[1]
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La evolución social imprime necesariamente sus efectos en el marco educativo, en el caso que nos ocupa, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por ello, las nuevas formas de aprendizaje dejan atrás las tradicionales clases magistrales[2] en las que el alumnado es un mero observador, especialmente en el marco temático del Derecho[3], para convertirse en el protagonista de la enseñanza.

Idéntico resultado se refleja en el entorno jurídico. El desarrollo social y su incidencia en la resolución de los conflictos jurídicos también

[1] Miembro del Grupo de Innovación Educativa "READ- Reorientando la Enseñanza Aprendizaje en Derecho" de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Contacto: mariajose.estrada@ulpgc.es

[2] Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281–302. En Pardo Beneyto, G. y Abellán López, M. Á., (2021). El estudio de la posverdad a través del trabajo colaborativo y el uso de material audiovisual en titulaciones superiores de Ciencias Sociales. *Instituto de Ciencias de la Educación Ebooks, Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante*, vol. 2021, pág. 359.

[3] Platero Arrabal, P. *et al.* (2021). El foro virtual en las enseñanzas jurídicas: una alternativa digital a la docencia presencial. *Instituto de Ciencias de la Educación Ebooks*, *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante*, vol. 2021, pág. 34.

produce sus efectos en este contexto[4]. Muestra de ello, es la reciente entrada en vigor de la normativa que impone la acreditación de haber intentado previamente solucionar fuera de la vía judicial el conflicto jurídico en cuestión, antes de la interposición de una demanda en la vía judicial civil y mercantil, sin perjuicio de las tasadas excepciones legales a esta obligatoriedad. Esta imposición conlleva un evidente y profundo cambio de paradigma en la resolución de los conflictos jurídicos, con su debido traslado al ámbito social y educativo.

Esta realidad nos lleva a realizar la siguiente propuesta, en la que el estudiantado se involucra directamente en la problemática objeto de estudio a través del aprendizaje basado en casos reales y la gamificación en el aula.

Esta metodología se encuentra autorizada por la doctrina creada al efecto, en la que las conclusiones de KAPP[5] nos servirán de guía a la hora de perfilar los elementos referidos al compromiso, la motivación y al aprendizaje efectivo, que deben estar presentes en la configuración de esta propuesta. Con ello, pretendemos impulsar una forma de aprendizaje en la que el estudiantado participe de modo activo, autónomo y con un carácter eminentemente práctico. Mediante esta sistemática se pretende, a su vez y de forma colateral, favorecer su motivación en el estudio del contenido impartido y la mejora en la adquisición de sus competencias y conocimientos en este ámbito.

2. BREVE EXORDIO CONTEXTUALIZADOR

La entrada en vigor de la Ley 1/2025, de 2 de enero, de medidas en materia de eficiencia del Servicio Público de Justicia (en adelante Ley 1/2025) supone una modificación sin precedentes en los cauces procedimentales de resolución de los conflictos jurídicos. Mediante esta novedosa normativa se impone la obligatoriedad de acudir a medios adecuados de solución de controversias (en adelante MASC) con carácter

[4] Gonzalo Quiroga, M. (2023). Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC/ADR/MAGA). En Collantes González, J. .L (dir.) *Diccionario Digital de Derecho Internacional Privado*, Estudio Mario Castillo Freyre, pág. 1.000.

[5] Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and Instruction*. San Francisco, CA: John Wiley.

previo, y salvo en determinadas excepciones, a la interposición de una demanda en el ámbito civil y mercantil.

La inclusión de esta novedad normativa supone la producción de sus inherentes efectos en el régimen jurídico. Entre ellos destacan la delimitación *numerus clausus* de los MASC admitidos jurídicamente, cada uno de ellos con su normativa *ad hoc*, y su imposición con carácter obligatorio, salvo concretas excepciones, con carácter previo a la interposición de una demanda en la vía judicial civil y mercantil.

La finalidad de esta imposición no es otra que favorecer la resolución de los conflictos fuera del ámbito judicial, con el propósito de evitar la saturación que adolecen los Tribunales y, al mismo tiempo, reducir los tiempos y los costes de los afectados por un conflicto de índole jurídico.

Sin ánimo de exhaustividad y ante su relevancia en la propuesta de aprendizaje que se realiza, debe resaltarse que determinados MASC admitidos por la nueva Ley permiten la intervención directa del interesado, sin necesidad de ser jurista o profesional del Derecho. Por ello, el afectado puede convertirse en protagonista y actor directo en la resolución del conflicto jurídico que le atañe.

Esta premisa debe ser trasladada a la presente propuesta de aprendizaje, ya que el alumnado podrá, a través de la metodología que se detallará *infra*, ser parte activa en esa disruptiva realidad con la debida solvencia. Por lo tanto, consideramos imprescindible la implementación de esta propuesta en el ámbito educativo universitario que se detallará en este trabajo, para que el estudiantado pueda conocer y aplicar en su realidad profesional esta novedosa obligatoriedad procedimental.

Igualmente, con la adquisición de estos conocimientos y competencias se favorecerá su inclusión y progreso en el mercado laboral, al conocer desde una doble perspectiva, teórica y práctica, el cumplimiento de estos requisitos legales exigidos.

3. DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

Una vez identificado el contexto jurídico y social que da pie a la presente propuesta de aprendizaje, deben detallarse sus destinatarios. Este

planteamiento de aprendizaje se proyecta en dos perfiles de estudiantes, con sus objetivos específicos, pero también con ciertas similitudes.

Por un lado, se propone su aplicación en la asignatura "Introducción al Derecho", correspondiente al primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas (en adelante ADE). Por otro lado, también se pretende su inclusión en la asignatura "Derecho de Empresas Turísticas", impartida en el segundo curso del Grado de Turismo. En consecuencia, deben distinguirse dos escenarios diferentes sobre los que implementar esta iniciativa, circunstancia que deriva en la necesaria adaptación de la metodología a estos contextos.

No obstante, y a pesar de ser ambos perfiles de estudiantes pertenecientes a Grados distintos, con sus orientaciones formativas y profesionales propias, ostentan un contexto común, ya que estos estudiantes no pretenden ser juristas. Este contexto conlleva a que, al no tratarse de un alumnado de perfil jurídico, es imprescindible que su acercamiento progresivo a esta materia esté acompañado de una metodología motivadora. Y ello, a los efectos de generar un halo de practicidad y utilidad de lo ahora presentado en su etapa tanto formativa como profesional y laboral. Siguiendo a EL-SAYED et al. la motivación impacta directamente en el desempeño y la memorización del saber6, de ahí, que se torne en imprescindible la inclusión de metodologías motivadoras en este proyecto.

Esta motivación, debe discurrir desde dos enfoques. El primero, desde el punto de vista de la metodología del aprendizaje, como se desarrollará *infra*, y el segundo, desde su posible participación directa en la resolución de los conflictos jurídicos conforme a lo relatado anteriormente. En este sentido, el alumnado al que va dirigida la propuesta podrá intervenir como actor principal en los conflictos jurídicos que surjan en su ámbito profesional, ante la posibilidad de acudir a los MASC admitidos legalmente en los que no se exige ser Letrados en ejercicio ni

[6] El-Sayed, M. M., Taha, S. M., AbdElhay, E. S. y Hawash, M. M. (2024). Understanding the relationship of academic motivation and social support in graduate nursing education. *Egypt, BMC Nursing*, 23(1). DOI: https://doi.org/10.1186/ s12912-023-01671-5. En Núñez-Naranjo, A., Pérez-Andrango, K., Mejía-Delgado, K., Díaz-Verdezoto, L. y Vargas-Caiza, W. (2025). Gamificación en el aula: Herramientas Tecnológicas para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), pág. 39. DOI: https://doi.org/10.3 3386/593dp.2025.1-2.2956

profesionales del Derecho. De ahí, que pretenda ponerse en valor su intervención directa en dichos conflictos e introducirse dentro de las competencias y los objetivos de las citadas asignaturas.

Asimismo, ambos perfiles de estudiantes tienen su primer contacto con el Derecho Privado en el escenario en el que pretende aplicarse esta propuesta, por lo que, la inclusión de métodos de aprendizaje motivadores, prácticos, autónomos y directos se convierte en esencial en esta etapa formativa.

4. OBJETIVOS Y CONTENIDO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

Partiendo de este contexto, la presente iniciativa tiene como uno de sus objetivos principales acercar al estudiantado a este nuevo requerimiento legal, desde una perspectiva innovadora, práctica y realista, que permita fomentar sus competencias en la resolución de los conflictos jurídicos que puedan surgir en el desarrollo de su práctica profesional. De esta manera, se introduce al estudiantado a la razón de ser de la implantación de los MASC en nuestro ordenamiento jurídico, adquiriendo las competencias necesarias para ser parte activa en esta novedad jurídica.

Este objetivo cobra especial relevancia en la etapa formativa de los estudiantes destinatarios de esta iniciativa, dado que, además de no ostentar un perfil jurídico, se imbrica este planteamiento en el marco de su primer contacto con el Derecho Privado, en las asignaturas de "Introducción al Derecho" y "Derecho de Empresas Turísticas" respectivamente. Con ello, se fomenta la visión de practicidad y eficiencia de este mecanismo en el marco laboral y profesional, sin que estos MASC sean considerados como un mero trámite legal a cumplir previa la interposición de la demanda.

Íntimamente vinculado a este objetivo se encuentra el correlativo dirigido a poner en valor la intervención directa de las partes afectadas en los conflictos jurídicos, ya que su actuación cobra especial protagonismo en determinados procedimientos MASC, en los que no se exige ser Letrados en ejercicio ni profesionales del Derecho. De esta manera, se les invita a formar parte de este novedoso requerimiento legal de un modo activo, y no como un mero espectador que debe delegar su posicionamiento en otro actor, al abrir esta norma regulatoria la posibilidad

de ser parte del mecanismo de la paz social en el entorno jurídico. Por ello, la formación en esta materia y para estos destinatarios debe afrontarse desde una perspectiva práctica y realista, que refleje su utilidad en el ámbito profesional y laboral.

Ello nos lleva a aludir a otro objetivo presente en esta propuesta, dirigido a mimetizar la metodología de aprendizaje con la finalidad de ese protagonismo directo de los afectados en un conflicto jurídico. Esta formación debe abordarse desde una perspectiva innovadora canalizada, en el caso que nos ocupa, mediante el aprendizaje basado en casos reales y la gamificación en el aula.

En el marco de los objetivos específicos de la propuesta deben distinguirse los siguientes:

En primer lugar, el fomento de las competencias relativas a la resolución de los conflictos de naturaleza jurídica. Este objetivo debe particularizarse atendiendo al perfil del estudiantado al que va dirigido, alumnado en el Grado en ADE y en el Grado en Turismo, ajeno al ámbito jurídico.

No obstante, la regulación jurídica estará presente en el normal y diario desarrollo de su actividad profesional, de ahí, que en el marco de las competencias propias de estas ramas de conocimiento también se incluyan en estos Grados, particularmente, la adquisición de las herramientas de conocimiento que facilitan la conclusión de conflictos de jurídicos. Estas herramientas pueden identificarse en la escucha activa, la adecuada proposición de ofertas de acuerdo satisfactorias, entre otras.

Al unísono, mediante la adquisición de estas competencias también se favorece la eficacia y la eficiencia en la resolución de estos conflictos jurídicos fuera de la vía judicial. El resultado inmediato es la reducción de costes y de tiempo en la finalización de esta problemática.

Lo expuesto se enlaza directamente con la puesta en valor del alumno como facilitador de esta resolución, cumpliendo con la normativa imperativa e identificando este novedoso procedimiento obligatorio con su verdadera finalidad positiva, y no como un mero trámite legal a cumplir.

Igualmente, con la adquisición de estas competencias se pacifican las relaciones empresariales y de consumo, ya que la apertura de las posiciones de las partes dirigida a resolver el conflicto, disminuye la tensión

y el enfrentamiento que puede enconar la finalidad última de dar solución a un problema que ha surgido en el marco laboral o profesional.

Para la consecución de las anteriores competencias será imprescindible la adquisición de otras competencias que sirvan de coadyuvantes a su logro y aplicación. Entre ellas, debemos destacar, la debida comunicación verbal y escrita. Además, esta competencia debe distinguirse en su régimen interno y externo. El primero, en el marco del trabajo en equipo, organizativo y cooperativo, en el que deberán establecerse las líneas de acción y los límites que estarán presentes en las negociaciones. El segundo en la adecuada comunicación de las propuestas de acuerdo a la parte contraria con la que se tiene el conflicto. Ambas perspectivas de comunicación son esenciales a la hora de lograr un acuerdo satisfactorio en el marco de los MASC. Por ello, en esta propuesta de aprendizaje la metodología seguida pretende fomentar la adquisición de la vertiente práctica de estas competencias concretas.

Esta metodología también permitirá que el estudiantado emplee un razonamiento crítico, práctico y ético, que identifique el marco nuclear del problema jurídico que se le presente y las posibles soluciones asumibles desde su posición y desde la propia de contrario.

El alumnado que adquiera estas competencias proyectadas será de gran valor en el mercado laboral, convirtiendo este conocimiento teórico y práctico en una ventaja competitiva que fomentará su proyección en su futuro ámbito profesional y en el mercado laboral.

5. METODOLOGÍA

La metodología de esta propuesta combina el aprendizaje basado en casos reales y la gamificación en el aula, de tal suerte que el estudiantado se mimetice con el procedimiento y la finalidad pretendida de la novedosa implementación obligatoria de estos MASC. A su vez, se pretende motivar la adquisición de los conocimientos y las competencias propias de las asignaturas citadas.

Para ello, se estructura la propuesta en dos fases diferenciadas. La primera fase pertenece al marco del aprendizaje basado en casos reales y, la segunda fase, se entronca en la gamificación en el aula.

La primera fase debe comenzar con la adquisición de los conocimientos teóricos sobre la nueva regulación de los MASC, que permita crear las bases sólidas de conocimientos para, con posterioridad, ser desarrolladas desde una perspectiva práctica[7].

Las clases teóricas versarán sobre las tipologías de los MASC admitidos, sus procedimientos y requisitos normativos. De forma primigenia se parte de una clase magistral, pero se plantea la posibilidad, ante los resultados obtenidos tras su implementación, de introducir la modalidad flipped classroom o clase invertida en el análisis teórico de estos MASC. Esta metodología puede facilitar la aproximación del estudiantado con la nueva regulación, fomentando su participación directa y autónoma en la materia, guiada por el docente y ambientada en la propia simulación de casos[8]. Además, esta metodología favorece las competencias y habilidades que son propias del Derecho Mercantil[9].

Una vez obtenidos los conocimientos teóricos necesarios en este ámbito, debe proseguirse en el avance de conocimientos desde la perspectiva práctica de la asignatura. Para ello, se introducen casos reales de conflictos jurídicos en su ámbito de conocimiento. En este punto, debe distinguirse el perfil de los estudiantes de cada asignatura, diferenciando los casos reales propuestos y adaptándolos a su ámbito temático. Por un lado, se propondrán para los estudiantes del Grado de ADE casos de conflictos jurídicos en el marco empresarial, interno y externo; mientras que, para los estudiantes del Grado de Turismo, se incluirán casos reales en los que se generen conflictos jurídicos en dicho ámbito turístico, especialmente, en las relaciones entre turistas/consumidores y usuarios y las empresas turísticas.

---

[7] Pérez-López, I.J., Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria / "The Prophecy of the Chosen Ones": An Example of Gamification Applied to University Teaching". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 17 (66), pág. 258. DOI: https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003

[8] Medina Moya, J. (2013). L'aula inversa. *Metodologies actives i TIC per a la millora docent i de l'aprenentatge*, Universitat de Barcelona. pág. 3. En Jiménez Carmona, N. (2021). El Derecho empresarial en un entorno de flipped classroom. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 24, pág. 5.

[9] Sobrino López, D. (2018). Flipped classroom en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (90), págs. 4-6. En Jiménez Carmona, N. (2021), ob. cit., pág. 5.

En esta fase, se introduce el régimen de gamificación en el aula. De forma preliminar, debe justificarse la inclusión de esta metodología en la presente propuesta. Tal y como se ha indicado *supra*, el perfil no jurídico de los estudiantes a los que va dirigida la propuesta requiere de un elemento motivador que impulse su acercamiento a esta materia.

La gamificación en el aula fomentará esta motivación, ya que consiste en "usar la mecánica, la estética y el pensamiento lúdicos para captar la atención, motivar la acción, promover el aprendizaje y mejorar en la resolución de problemas"[10]. Por ello, la metodología consistente en la gamificación en el aula se convierte en un elemento imprescindible en esta iniciativa, para alcanzar gran parte de los objetivos pretendidos.

De forma concreta, la iniciativa propuesta incluye la gamificación en el aula desde ese prisma motivador, a través de la simulación de los diversos procedimientos reconocidos legalmente como MASC, aplicables a los casos reales introducidos. Esta gamificación consiste en que el alumnado asume diversos roles: desde ser la empresa a la que se le reclama una indemnización, el consumidor perjudicado o el tercero imparcial que debe intervenir en determinados tipos de MASC, entre otros perfiles.

Una vez implementada esta gamificación basada en roles de los estudiantes, y tras los resultados obtenidos en las primeras experiencias, se plantea la introducción de otras formas de gamificación en el aula como, por ejemplo, la introducción de la herramienta *classcraft*[11]. De esta forma, la gamificación basada en el juego de rol y en la obtención de recompensas se trasladan a un juego virtual online, con el que se permite la interacción entre el alumnado y el profesorado e impulsar, aún más, la motivación y la aproximación de la materia objeto de esta iniciativa a los parámetros sociales actuales del alumnado.

---

[10] Kapp, K.M. (2012), ob. cit. En Medina D. (2016). Geometría de la motivación: Juegos de rol, tecnología y filosofía. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, núm. 2, pág. 38.

[11] Calvillo Castro, K. (2021). Classcraft. Convierte la clase en una aventura épica. Observatorio de Tecnología Educativa, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Recursos Educativos Digitales, DOI 10.4438/2695-4176_OTE_2019_847-19-121-5.

Por lo tanto, se sigue en esta propuesta la teoría de la autodeterminación, partiendo de las clases de motivación del alumnado distinguidas en la motivación autónoma, controlada y en la posible falta de motivación[12]. Además, mediante esta gamificación se cumplen las tres necesidades psicológicas identificadas en esta teoría, consistentes en la competencia, la autonomía y la relación con los demás[13].

Asimismo, también se ha tenido en cuenta dentro de este prisma motivacional, la teoría de Csikszentmihalyi y Nakamura, mediante la que los objetivos propuestos para el estudiantado sean asumibles y se obtenga una respuesta a la actividad realizada, sea logrado el reto o no. Mediante la aplicación de esta teoría se consigue que el estudiante esté inmerso en la actividad de una forma completa, ya que, si el reto fuera excesivamente complejo, resultaría el efecto contrario[14].

Por ello, en la asignación de un rol por cada estudiante no implica mayor o menor ventaja o desventaja en el desarrollo de la actividad y en la evaluación. La puntuación por el alumnado se adquiere en atención a la actividad desarrollada, a los acuerdos alcanzados de carácter satisfactorio para todas las partes o a la imposibilidad de alcanzarlos, basada esta imposibilidad en la casuística excluida de la obligatoriedad en los MASC.

Para garantizar esta igualdad y seguridad en los términos de evaluación, se elabora la correspondiente rúbrica, con una graduación proporcional de la puntuación atendiendo a los retos logrados y al desarrollo adecuado de la actividad bajo sus premisas obligatorias.

---

[12] *Vid.* Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, NY: Plenum Press. DOI:10.1007/978-1-4899-2271-7 21 y Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01. En Adell, F. L., Castillo, I., Álvarez, O. y Tomás, I. (2019). Valores personales en el baloncesto de formación y su relación con el bienestar y la intención futura de práctica a través de la motivación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol 19(2), pág. 230.

[13] *Ibidem*, pág. 231.

[14] Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow theory and research. Handbook of positive psychology*. En López, S. J. y Snyder, C. R. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2.ª ed., págs. 195–206. En Reyes Jofré, D. E. (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. extra 41, pág. 3.

Esta rúbrica de evaluación consiste en las siguientes actividades y correlativa puntuación:

- Elaboración de una propuesta de acuerdo/caso excluido de MASC. Máx. 6 puntos, desglosados en:
- Exposición de antecedentes de hecho. (Máx. 1 punto)
- Concreción de hechos probados/alegados/presuntos. (Máx. 1 punto)
- Identificación de la problemática jurídica concreta. (Máx. 1 punto)
- Aplicación de la normativa de fondo aplicable (Máx. 1 punto)
- Aplicación del procedimiento concreto de cada MASC. (Máx. 1 punto)
- Propuesta de acuerdo detallada. (Máx. 1 punto)
- Escucha activa de la propuesta/peticiones/reflexiones de la otra parte. (Máx. 1 punto)
- Elaboración de una contraoferta(Máx. 2 puntos) / Aceptación de la propuesta por la otra parte (Max. 2 puntos)
- Formalización del acuerdo/imposibilidad de llegar a un acuerdo (Máx. 1 punto)

La publicidad y concreción de estos criterios evaluativos permite que el estudiantado conozca y dirija su actividad hacia esos objetivos, identificándolos como logros a conseguir.

Dentro de esta fase de gamificación, también se otorgan recompensas a los estudiantes que alcancen determinadas puntuaciones con arreglo a la rúbrica de evaluación expuesta. Mediante estas recompensas, se incentiva y se motiva al estudiante a involucrarse directamente en la actividad propuesta y, con ello, en la finalidad de la gamificación en el aula y en la finalidad de intervención directa del afectado en determinados tipos de MASC.

Estas recompensas son diversas y se gradúan atendiendo a los retos conseguidos de la siguiente manera:

- 1) El alumnado que alcance una puntuación de 8 o superior según la rúbrica de evaluación, entra en una lista de seleccionados para optar a ser mediador en las simulaciones de MASC en los que interviene un tercero neutral. Además, se le otorga un bonus en el examen del tema teórico de MASC por el que 2 respuestas del examen test mal contestadas no restan puntuación, teniendo en cuenta que la regla general es que resten 0,33 puntos.
- 2) Los mediadores finalmente se seleccionarán de dicha lista por su mejor puntuación. Además, se le otorga un bonus en el examen del tema teórico de MASC por el que 4 respuestas del examen test mal contestadas no restan puntuación, teniendo en cuenta que la regla general es que resten 0,33 puntos.
- 3) Los dos estudiantes con mejor calificación: Se le otorga un bonus en el examen del tema teórico de MASC por el que 4 respuestas del examen test mal contestadas no restan puntuación, teniendo en cuenta que la regla general es que resten 0,33 puntos. Además, se les otorga 1 punto extra en la parte teórica del examen.

6. INTERCONEXIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA Y LOS OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Partiendo de la primera fase de la propuesta, las clases magistrales proyectadas permiten sentar las bases de conocimiento sólidas, que favorezcan su posterior aplicación práctica. Estas clases deben enfocarse en la pertinente adquisición de conocimientos teóricos sobre los MASC, especialmente, aquellos que permiten la intervención directa de los interesados no juristas. Con esta metodología se permite la adquisición de las competencias inherentes al empleo de los MASC, atendiendo a su verdadera finalidad de facilitar la conclusión de los conflictos, su eficacia y la reducción de costes. Tras las primeras experiencias, se plantea la posibilidad de canalizar esta fase teórica mediante la aplicación de la metodología de la clase invertida y guiada por el docente, en aras a fomentar la autonomía y la motivación del estudiante reflejadas en los objetivos pretendidos.

Posteriormente, se aplica el sistema del aprendizaje basado en casos reales, en el que se promueve la ubicación del alumnado en el centro del procedimiento, convirtiéndose en actor principal de este. Esta fase se dirige a que el alumnado adquiera las competencias prácticas de este procedimiento, como primera aproximación a los conflictos jurídicos que pueden surgir en su ámbito profesional y a las posibles formas de conclusión de esta problemática.

A continuación, nos adentramos en la segunda fase de la metodología propuesta, consistente en la gamificación en el aula. Esta metodología también se divide, por un lado, en la asignación de roles al estudiante y, por otro, en la posible adquisición de recompensas en su evaluación de la asignatura.

La asignación de roles permite que el estudiante pueda posicionarse en las diversas posturas que surgen en un conflicto. En este punto, el alumnado deberá identificar el centro del problema y proponer posibles soluciones desde un prisma crítico, razonable, factible y ético. Este proceso se desdobla en un aprendizaje individual y en un aprendizaje grupal. Como individuo, el estudiante deberá alcanzar una perspectiva propia sobre cómo abordar el problema y, posteriormente, ponerla en común con su equipo de trabajo. Es aquí donde el estudiante deberá negociar con su propio equipo qué cesiones estaría dispuesto o no a otorgar a la contraparte en aras a lograr un acuerdo, y cuáles son los objetivos primordiales de su rol asumido, que deberán estar presentes para aceptar la oferta de acuerdo que se le pueda proponer de contrario. Con ello, se impulsa la consecución de una competencia de escucha activa, tanto de su propio grupo de trabajo como del actor contrario. Igualmente, se promueve la identificación del centro y de los matices del problema jurídico que ha dado lugar al conflicto concreto basado en casos reales.

La efectiva consecución de esta fase es esencial a la hora de obtener resultados exitosos en el MASC que se proponga, ya que demasiadas concesiones o excesivas restricciones en el seno de la negociación puede dar lugar a su fracaso.

Una vez concretados y definidos los elementos de la fase expuesta, es aquí donde debe presentarse a la contraparte. En esta fase, se fomenta la consecución del objetivo consistente en la adquisición de

competencias enfocadas a la debida comunicación oral y escrita, la perfecta exposición de la propuesta de acuerdo y un razonamiento crítico y ético. A renglón seguido, la escucha activa de la contraoferta que realice la otra parte y la puesta en común con el equipo de trabajo sobre la decisión final también constituyen elementos imperativos que marcarán el éxito o el fracaso del posible acuerdo.

Por último, en esta fase de gamificación, se promueven recompensas que impulsan la consecución de acuerdos dentro del marco de los MASC. Estas recompensas pretenden diferentes logros como son, la motivación y la aproximación del alumnado a la figura del mediador civil y mercantil como posible opción laboral a contemplar.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados esperados enlazan directamente con los objetivos inicialmente planteados.

En primer lugar, se pretende implantar un aprendizaje práctico, innovador y motivador sobre los MASC.

En segundo lugar, visualizar la practicidad del empleo de los MASC en las empresas como mecanismo ágil, eficaz y de menor coste para la resolución de conflictos jurídicos, convirtiéndose en la primera opción ante un conflicto empresarial.

En tercer lugar, que el alumnado participante pueda adquirir las mejores competencias en este ámbito, de tal suerte, que sean un activo en valor dentro del mercado laboral.

Por último, se desea acercar al estudiantado a la figura del mediador y de tercero neutral en determinados procedimientos de MASC en los que no es obligatorio ser jurista.

8. CONCLUSIONES

La evolución social se imprime en el avance y el progreso del marco jurídico y educativo. Desde el prisma jurídico, la entrada en vigor de la Ley 1/2025 introduce con carácter obligatorio, excepto en contadas excepciones, la acreditación del trámite procesal de acudir a un MASC

previamente a la interposición de la demanda en el ámbito civil y mercantil. Esta implementación supone una verdadera disrupción en el ámbito jurídico, que debe trasladarse a su vez, al ámbito educativo.

Además de esta evolución jurídica, la enseñanza universitaria también debe evolucionar hacia formas de aprendizaje adaptadas a la realidad social, profesional y jurídica, en la que los estudiantes deban desenvolverse al finalizar su formación y comenzar su vida profesional y laboral.

Mediante la presente propuesta se pretende aunar esta evolución social, jurídica y educativa, de tal suerte, que el alumnado pueda incorporarse al mercado laboral gozando de unas competencias y conocimientos que favorezcan su incorporación y su desarrollo laboral. Y ello, al tener un conocimiento teórico, práctico y realista de la materia esencial sobre la que se pretende la implementación de esta propuesta. De esta manera, el alumnado partícipe en esta iniciativa se erige como un activo prioritario en el mercado laboral, favoreciendo su inserción y progreso dentro del mismo.

9. REFERENCIAS

Adell, F. L., Castillo, I., Álvarez, O. y Tomás, I. (2019). Valores personales en el baloncesto de formación y su relación con el bienestar y la intención futura de práctica a través de la motivación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol 19(2), págs. 227-242.

Calvillo Castro, K. (2021). Classcraft. Convierte la clase en una aventura épica. *Observatorio de Tecnología Educativa*, *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Recursos Educativos Digitales*, DOI: 10.4438/2695-4176_OTE_2019_847-19-121-5.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* NY: Plenum Press. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7 21

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, págs. 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01

El-Sayed, M. M., Taha, S. M., AbdElhay, E. S. y Hawash, M. M. (2024). Understanding the relationship of academic motivation and social support in graduate nursing education. *Egypt. BMC Nursing*, 23(1), págs. 1-11, DOI: https://doi.org/10.1186/ s12912-023-01671-5

Gonzalo Quiroga, M. (2023). Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC/ADR/MAGA). En Collantes González, J. L. (dir.) *Diccionario*

Digital de Derecho Internacional Privado, Estudio Mario Castillo Freyre, págs. 995-1006.

Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), págs. 281–302.

Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco, Pfeiffer.

Medina D. (2016). Geometría de la motivación: Juegos de rol, tecnología y filosofía. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, núm. 2, págs. 36-45.

Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow theory and research. Handbook of positive psychology*. En López, S. J. y Snyder, C. R. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2.ª ed., págs. 195–206.

Núñez-Naranjo, A., Pérez-Andrango, K., Mejía-Delgado, K., Díaz-Verdezoto, L. y Vargas-Caiza, W. (2025). Gamificación en el aula: Herramientas Tecnológicas para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), págs. 6-50, DOI: https://doi.org/10.3 3386/593dp.2025.1-2.2956

Pardo Beneyto, G. y Abellán López, M. Á. (2021). El estudio de la posverdad a través del trabajo colaborativo y el uso de material audiovisual en titulaciones superiores de Ciencias Sociales. *Instituto de Ciencias de la Educación Ebooks, Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante*, vol. 2021, págs. 357-368.

Pérez-López, I.J., Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria / "The Prophecy of the Chosen Ones": An Example of Gamification Applied to University Teaching. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 17 (66), págs. 243-260. DOI: https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003.

Platero Arrabal, P. *et al.* (2021). El foro virtual en las enseñanzas jurídicas: una alternativa digital a la docencia presencial. *Instituto de Ciencias de la Educación Ebooks, Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante*, vol. 2021, págs. 31-40.

Reyes Jofré, D. (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. extra 41, pág. 1-16.

Sobrino López, D. (2018). Flipped classroom en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (90), págs. 4-6.

INNOVACIÓN JURÍDICA: PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN QUE INCIDEN EN SU APRENDIZAJE Y PRÁCTICA

HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar algunas propuestas de innovación jurídica relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica en México, particularmente en el contexto de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que se localiza en Ciudad Juárez Chihuahua, en la región norte compartiendo frontera con el estado de Texas de los Estados Unidos de América. Las descripciones de propuestas acerca de la enseñanza de la asignatura en mención derivan de un estudio exploratorio y etnográfico más amplio cuyo propósito fue documentar la propia práctica docente en un salón de clase para reflexionar al respecto tratando de transformarla para el mejor aprendizaje y práctica de la argumentación jurídica de los estudiantes.

Lo anterior se llevó a cabo dado que en la literatura publicada se ha documentado una tendencia histórica a la enseñanza tradicional del Derecho en las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina que se caracteriza por la memorización, el reproduccionismo de contenidos de las asignaturas de forma acrítica, la impartición de clases de manera magistral, etc. Por esta razón es necesario voltear la mirada a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje del Derecho que se identifican por ser emergentes, creativas y disruptivas.

En este sentido, el presente trabajo desarrolla varias propuestas de cambio que constituyen innovaciones jurídicas concretas para tratar de mejorar la enseñanza de la asignatura de Argumentación Jurídica

propiciando en los estudiantes la adquisición de habilidades, destrezas y competencias que desarrollan su aprendizaje teórico-práctico con el fin de que puedan argumentar de manera más eficaz en su ejercicio profesional en un contexto donde el principio de la oralidad está presente de manera preponderante en nuestro Sistema Jurídico Mexicano (SJM) desde que se implementó el llamado Sistema Penal Acusatorio en el 2008 a nivel nacional y un año antes en el estado de Chihuahua (Acosta y Camarillo, 2015), donde precisamente se ubica la IES en la que se pusieron en práctica las propuestas de innovación que trata este capítulo.

1.1. Innovar en la enseñanza-aprendizaje del Derecho vs mantenerse en la zona confortable

El tratar de innovar en el salón de clases no es fácil. Requiere ir más allá del *statu quo.* Incluso implica realizar un esfuerzo (mínimo o máximo según el tipo de la innovación) que desfasa con lo que hasta ese momento se estaba realizando en la práctica docente de algún profesor. La primera vez que escuché a un colega decir que iba a innovar en la impartición de su materia fue en el 2001, cuando comencé a ser profesor universitario. Sinceramente me impactó demasiado escucharlo por dos razones fundamentales: la primera porque era mi segunda semana trabajando en una IES y por tanto eran mis primeras interacciones con estudiantes que esperaban aprender cuestiones importantes acerca del Derecho, sin embargo, yo era un profesor con incipiente experiencia laboral y con "cero" de conocimientos pedagógicos acerca de cómo podría enseñarse el Derecho; y la segunda porque relacioné lo que me dijo mi colega con la utilización de tecnología. Me lo imaginé dando clase con apoyo de cierto tipo de inteligencia artificial, aunque para la época (era el año de 2001), obviamente lo único que yo sabía al respecto lo había visto en la película de Steven Spielberg denominada *Artificial Intelligence* que se estrenó también en el mismo año. Así que la frase o presunción del profesor en referencia a que "iba a su clase a innovar", me quedó muy presente y traté de poner en práctica sus pasos. Aunque no de inmediato. Fue un proceso de ensayo y error.

La primera equivocación en la que caí fue pensar que innovar en la enseñanza significa utilizar la tecnología. Desde luego se producen

cambios innovadores con ella. Es obvio. Pero innovar a la hora de enseñar no necesariamente implica incorporarla, ya que un profesor puede innovar -por ejemplo- al modificar la forma, estilo o método que utiliza regularmente al dar su clase, al cuestionar o retroalimentar a sus estudiantes, al recurrir a distintas lecturas o documentos en los que siempre apoya su discurso o sostiene sus argumentos, al propiciar respuestas distintas de sus alumnos, al evaluarlos, al establecer dinámicas pedagógicas que nunca había implementado, al utilizar herramientas y apoyos didácticos que sacan de la cotidianidad de la clase al estudiante, al acudir a otros espacios de enseñanza, al incorporar fotografías o música, al establecer nuevas formas en las que se desarrolla su clase, al alternar con softwares o plataformas digitales, etc.

Es decir, la innovación en la enseñanza-aprendizaje puede implicar múltiples cosas y cuestiones que pueden ser cambios leves o extraordinarios. Como se pudo leer, para innovar no se requiere solo tecnología. Desde mi perspectiva el único requisito para comenzar con innovaciones en la enseñanza se traduce en salir de la zona de confort en la que nos posicionamos los profesores durante nuestra trayectoria o práctica docente.

Sobre todo, dejar atrás dicha zona, es complejo en el campo del Derecho debido a que el ejercicio profesional de la abogacía se caracteriza por su formalismo y rigurosidad y junto con la medicina -por ejemplo- se trata de una de las profesiones más tradicionales históricamente (Camarillo y Barboza, 2020). De tal manera que innovar en la enseñanza del Derecho no es tan sencillo como quizá en otras profesiones sea más factible.

Además, no todos los profesores están dispuestos a hacerlo, aunque sea comprensible que poner en práctica estrategias innovadoras oxigena la enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo. En profesiones tan tradicionales como el derecho es lo que hace falta. La enseñanza jurídica debe deconstruirse (Camarillo, 2024), transformarse pensando en lo que es mejor para los estudiantes. Por ello reflexionar sobre la práctica docente es trascendental. Al hacer esto quizá conduzca al profesor más tradicional por el camino de la innovación en un acto de pensar en el otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un acto de ponderar a quien lo escucha en cada clase y pensar menos en sí mismo o en la comodidad de hacer las cosas como siempre las hemos hecho.

Por tanto, el primer paso para la innovación jurídica en la enseñanza es despojarnos de la trinchera ubicada detrás del escritorio y lanzarnos al campo de batalla. ¿Será difícil? Si que lo es. ¿Valdrá la pena? Si el cambio en el salón de clases, por más pequeño que sea, modifica lo que es habitual; vamos ganando. Si ese cambio leve, nos lleva a más cambios que favorecen a nuestros estudiantes, ¿cuál es la razón para no seguir innovando?

Bajo este contexto, en este capítulo se comparten y se narran tres propuestas innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica. De alguna manera constituyen lo que Camarillo y Barboza (2020) y Camarillo (2024) denominan aprendizaje disruptivo del Derecho porque tales propuestas rompen de manera abrupta con las prácticas tradicionales de enseñanza, pero a la vez generan un impacto significativo y favorable en el aprendizaje de los estudiantes preparándolos en el desarrollo de habilidades y destrezas que les serán de utilidad en el ejercicio profesional de la abogacía.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal y único

- El objetivo de este documento es presentar varias propuestas innovadoras relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica en México. El estudio se realizó particularmente en el contexto de la UACJ, localizada en la frontera norte, durante el año 2023.

3. METODOLOGÍA

El contenido de este capítulo deriva de un proceso de investigación más amplio de carácter exploratorio. Se emprendió bajo una metodología cualitativa ponderando la etnografía escolar. La recolección de los datos se realizó mediante la observación participante. Se trata de un estudio descriptivo que documenta la propia práctica docente desarrollada en el 2023 en un curso presencial de argumentación jurídica en el que se pusieron en práctica algunas estrategias de innovación en la enseñanza en el aula para motivar en los estudiantes la adquisición de

habilidades, destrezas y competencias que fortalecen su aprendizaje teórico-práctico para que puedan argumentar de manera más eficaz en su ejercicio profesional en un contexto donde el principio de la oralidad está presente en nuestro país.

4. RESULTADOS

Las estrategias pedagógicas que traen consigo matices de innovación en la práctica docente son pertinentes en la búsqueda de transformar la enseñanza-aprendizaje tradicional del Derecho en una enseñanza más creativa, emergente, dinámica y significativa. Documentar sobre las estrategias pedagógicas implementadas requirió la observación participante. Para ello se tomaron múltiples notas de campo. Las anotaciones hacían referencia a varios tópicos, por ejemplo, las estrategias pedagógicas puestas en práctica, quiénes participaban, cómo se desarrollaban las dinámicas, las dificultades que representaba para algunos estudiantes, las facilidades que les resultaban a otros, la manera en que los estudiantes se apropiaban de las dinámicas, las mejoras en su práctica y aprendizaje individual, la evolución del grupo en su aprendizaje a lo largo del semestre, entre otros aspectos. También se registraron comentarios (sobre la asignatura y las actividades) hechos por los estudiantes ya sea durante las sesiones de clase o al finalizar la sesión.

A continuación, se plantean y describen las tres propuestas que desde mi contexto y espacio institucional universitario (la UACJ) considero aportan el cómo pudiera enseñarse la argumentación jurídica en otras IES para que los estudiantes de Derecho argumenten de mejor manera en el ejercicio profesional. Desde luego estas estrategias tienen sus limitaciones y por supuesto pueden ser debatibles; pero precisamente no dejan de ser una propuesta innovadora y emergente (por lo disruptivo de sus características) para la enseñanza de la asignatura en mención. Las propuestas son las siguientes:

4.1. Defensa de posturas y posicionamientos individuales con "piezas blancas y negras

Mi padre decía que el derecho es una pugna entre dos facciones. Lo escuché decirlo durante la graduación de la licenciatura en derecho de

mi hermano, cuando yo tenía 15 años. Tenía razón. En un juicio compiten por una resolución judicial favorable dos partes. La parte actora y la parte demandada -por ejemplo- en materia de derecho civil, mercantil, familiar, laboral, etc. Además, un abogado puede representar hoy en un juicio de pensión alimenticia a la parte actora en determinado número de expediente y mañana defender los intereses de la parte demandada en otro número de expediente.

Por estas razones comparto con mis estudiantes desde el 2016, fecha en que comencé a ser profesor de Argumentación Jurídica, que es importante saber las estrategias legales que se formularán y desarrollarán en un juicio real tanto desde la perspectiva del actor como desde la perspectiva del demandado. Igual que en un tablero de ajedrez. Los abogados deben actuar defendiendo los intereses de quien contrata sus servicios; pero hacerlo también implica pensar en cuál podría ser la estrategia legal de la contraparte. Por eso -entre otras razones- el derecho se puede ver en un juego de ajedrez (Robles, 1988). Y los estudiantes deben prepararse para "jugar" en el futuro, en su ejercicio profesional, con piezas blancas o negras.

Esta estrategia pedagógica -como las otras dos- también se implementó en mi práctica docente desde 2016, pero hasta ahora es documentada por medio de una etnografía correspondiente al semestre agosto-diciembre de 2023. Consiste en que se le pide a algún estudiante que pase al frente del salón. Después se le solicita que seleccione un tema jurídico libre que desde su perspectiva domine. El único requisito es que debe ser controversial o tener la característica de poder propiciar posturas contrarias. Regularmente los estudiantes eligen temas que tienen un "a favor" y "en contra" porque les facilita jugar con piezas blancas y negras. Aunque en ocasiones algunos participantes se focalizan en temas que, si bien pueden rescatarse posicionamientos divergentes, sería absurdo estar en contra. Son en este tipo de temáticas donde resulta interesante escuchar hacia dónde va el argumento y contraargumento de los estudiantes. Le dotan a su expresión argumentativa una reflexión profunda.

Sin embargo, en cada caso la estrategia pedagógica estimula el pensamiento crítico de los estudiantes -que bien señalan Gómez, Rubio y González (2019)- porque si su perspectiva acerca del tema o problema

la daban como determinante antes del ejercicio, en ocasiones encuentran ellos mismos argumentos que confrontan lo que solo era una creencia sin sustento, o sea de manera *a priori*.

La idea es que durante cierto tiempo (es variable según las posibilidades de cada estudiante) debe hablar sobre el tema elegido procurando expresar argumentos lo más sólidos posibles que apoyan una postura o posicionamiento. Cuando el estudiante culmina de jugar con piezas blancas, le toca jugar con piezas negras. Es decir, tiene que hablar ahora sobre el mismo tema, pero bajo una posición contraria. Para esto debe contraargumentar lo que dijo minutos antes. Refutar lo que expresó. Al final se le pregunta al estudiante en cuál de los dos posicionamientos se sintió más cómodo o en cuál considera que emitió los mejores argumentos. En ocasiones algunos estudiantes han expresado: "Yo pensé que iba a argumentar mejor a favor de esta postura porque es la perspectiva con la que se supone estoy de acuerdo" (Notas de campo).

4.2. Relación de conceptos jurídicos aleatorias bajo una línea argumental

Dice un dicho que "la historia se cuenta sola"; pero en el ejercicio profesional del Derecho ante los tribunales, ocurre otra cosa. Esto porque las historias deben tener una línea argumental. Por ejemplo, aquéllas que se narran en las sentencias, en los escritos de demandas, en los de contestación, en los recursos de impugnación de resoluciones judiciales, entre otros discursos jurídicos. Esta condicionante de la línea argumental no es exclusiva de la escritura en el ámbito de la abogacía, también acude en el ejercicio de la oralidad. En México se decretó la vigencia de un Sistema Penal Acusatorio a partir de una reforma constitucional en el 2008 que se había implementado un año antes en el Estado de Chihuahua (Acosta y Camarillo, 2015), donde precisamente se ubica la universidad donde se desarrolló el presente estudio. Una de las características de este sistema, entre otras, es el principio de oralidad. Mismo que se fue trasminando a otras ramas del derecho (Muñozcano y Farfán, 2016). Por lo que es importante que los estudiantes estructuren argumentos escritos y orales con la debida trascendencia de una línea argumental que mantiene su coherencia y cohesión.

Para propiciar lo anterior y bajo la idea de que la enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser creativa, que los estudiantes tienen esa potencialidad al respecto (Gómez, Rubio y González, 2019) y que los profesores debemos desarrollarla para no sujetarlos a respuestas ancladas o predefinidas (Camilloni, 2019); en ciertas sesiones se les pedía a algunos estudiantes de manera aleatoria y sorpresiva mencionar una palabra jurídica o referir un concepto de derecho (sin definirlo). Luego el profesor escribía en el pizarrón las palabras o conceptos como si fuera una lista, para después solicitar a quien quisiera participar, unir las palabras bajo una expresión verbal de razonamientos siempre y cuando se hiciera manteniendo una línea argumental.

Los estudiantes que participaban eran libres de elegir el tema o la rama del derecho bajo la cual estructuraban los razonamientos. También había libertad para hacerlo partiendo de una historia ficticia, un caso verídico o desde la teoría. Podían hacerlo utilizando los tecnicismos jurídicos adecuados o de manera más flexible. Tampoco era necesario seguir un orden determinado y no había límite de tiempo. El único requisito era conectar todas y cada una de las palabras jurídicas o conceptos de derecho de manera coherente ponderando el significado que tenían.

Cada vez que se hacía esta dinámica comenzábamos uniendo tres palabras. El/la participante en turno le correspondía unir luego cuatro, cinco, seis, etc. En ocasiones algunos estudiantes solo podían conectar tres. Los/as más arrojados y hábiles lograron hilar hasta seis palabras sin perder la línea argumental. En ocasiones el ejercicio se tornaba complejo cuando algunas de las palabras no formaban parte de la misma categoría temática. Por ejemplo, para reunir o listar las palabras jurídicas de manera aleatoria, tres estudiantes mencionaban algunas pertenecientes al Derecho Civil al ser interpelados por parte del profesor (ejemplo: contrato, arrendador, prescripción positiva); sin embargo, un cuarto estudiante proponía el concepto de: Ministerio Público, correspondiente al derecho penal. Para un docente o un abogado experto quizá resulte sencillo hacer la conexión de las cuatro palabras bajo una línea argumental sólida; pero he documentado que no es tan fácil para todos los estudiantes de un grupo. Cuando había palabras o conceptos de distintas categorías temáticas los estudiantes participantes dudaban en sus

razonamientos. En alguna ocasión lo quisieron intentar hasta cuatro estudiantes con el mismo juego de palabras que veían fallar al anterior competidor-jugador-participante. Algunos antes de pasar al frente del salón habían hecho un bosquejo en sus cuadernos y me decían: "Ya profesor, yo lo tengo, Se cómo hacerlo" (Notas de campo). No podíamos usar otro grupo de palabras o incorporar más al listado si no lográbamos realizar el ejercicio.

En las primeras ocasiones que se implementó esta estrategia en el salón de clases, algunos estudiantes trataron de hacer trampa. Nunca interpreté esto como algo negativo, sino como la búsqueda de los estudiantes por encontrar soluciones alternas ante lo no previsto en la regla de la dinámica. Por ejemplo, uno de los estudiantes hizo una oración en menos de cinco segundos en la que conectó cuatro palabras. Sin embargo, solo las mencionó una tras otra sin relacionarlas o hilvanarlas según lo que cada una implicaba. La oración tenía cierto grado de lógica, pero no había una línea argumental. Al conectarlas no había razonamientos. Esta participación permitió que clarificáramos de mejor manera cómo hacerlo, para qué hacerlo y con qué fines en el contexto de la clase de Argumentación Jurídica y la práctica futura de la abogacía se hacía.

Los dos estudiantes que hicieron esta dinámica de manera más que sobresaliente fueron: una estudiante que lo hizo con suma fuerza argumentativa, de manera contundente, hilando seis palabras mostrando amplio conocimiento de su significado y bajo una línea argumental relacionada con la práctica jurídica real; así como un estudiante que desde la mitad del semestre se mantuvo como el mejor de la clase en cada sesión. La forma en cómo hizo la dinámica se caracterizó por unir seis palabras-conceptos que de por si eran complejos y distantes. Su línea argumental fue clara, explicativa y teórica.

4.3. Continuidad de un argumento colectivo a partir de un argumento individual

Bajo esta estrategia se tuvo como objetivo generar la participación de todos los estudiantes de forma activa en una sola dinámica. Incluir a todo el grupo no fue fácil. Sobre todo, porque en cada salón hay estudiantes que tienen temor de hacerlo, son inseguros para expresar sus

ideas o quizá no se siente cómodos con que su participación sea observada por los demás. Cuando se detectaba un estudiante con este perfil y le tocaba el turno de participar, se le apoyaba positivamente. Incluso sus compañeros lo alentaban a nadar junto con ellos.

Al inicio el profesor explicaba la estrategia a seguir. Es decir, lo que se iba a realizar sin mencionar el objetivo. El profesor preguntaba a los estudiantes al final si alguno quería comentar, desde su perspectiva, cuál fue el objetivo de hacer lo realizado. Siempre había respuestas creativas y argumentadas por parte de aquéllos. La estrategia consistió en que el profesor le pedía aleatoriamente a algún estudiante elegir un tema. Podía ser cualquiera. Solo debía ser jurídico desde luego y de cualquier rama del derecho. La temática propuesta por el estudiante regularmente era de la que tenía más conocimiento a lo largo de su formación jurídica o relativa a contenidos que estaba aprendiendo con otros profesores en otras asignaturas. El hecho de que los propios estudiantes propusieran los temas alrededor de los cuales giraba la estrategia implica lo que Witker (2023) sostuvo refiriendo a Ibarra (2002) acerca del constructivismo jurídico, es decir, que los estudiantes deben participar en la toma de decisiones y en las estrategias pedagógicas; ya que es medular que estén inmersos directamente en el desarrollo de la sesión de clase (Mendoza, 2022).

Una vez seleccionado el tema por un/a estudiante, el/la mismo/a debía comenzar a desarrollarlo procurando hacerlo con argumentos. Luego de algunos pocos minutos se le pedía a otro/a estudiante continuar con el argumento exactamente donde se había quedado el/a compañero/a que lo antecedió. Debía continuar bajo el posicionamiento inicial. Es decir, si el tema seleccionado era en favor de una determinada reforma legislativa o en contra de la prisión preventiva oficiosa, etc., el participante que seguía debía formular sus argumentos en el mismo sentido, sin contra argumentar o refutar. Esto era sucesivo hasta que ningún estudiante se quedaba sin expresar sus argumentos. Algunos lo hacían de manera eficaz y contundente, mientras otros externaban argumentos poco sustentados o hasta débiles. Sin embargo, todos se comprometían a dar su mejor esfuerzo argumentativo. Solo establecimos una regla: todos, los 42, debían participar y si el participante en turno se quedaba sin palabras para comenzar

o darle continuidad al argumento volvíamos a empezar con otro tema jurídico propuesto por otro estudiante. Así hasta lograr la participación de todos. En varias ocasiones recurrimos a esta estrategia al final de la clase. De tal forma que, en casos como éste, los estudiantes mostraban más intención de no quedarse sin palabras por obvias razones.

Una segunda variante de esta estrategia consistía en que, en lugar de dar continuidad a los argumentos del primer compañero, se tenía que seguir en el turno contra argumentando o refutando a quien había expresado sus argumentos antes. Desde mi perspectiva esta variante representaba mayor complejidad que la anterior, aunque algunos estudiantes me dijeron que a ellos les resultaba más difícil aquélla porque no estaban de acuerdo en la postura o posicionamiento que se trazó desde el primer planteamiento y les parecía complicado dar argumentos en contra de lo que en esencia pensaban sobre el tema catalizador.

5. DISCUSIÓN

Este capítulo se focalizó en presentar tres propuestas de innovación en la enseñanza jurídica que se desarrollaron en un contexto institucional: la UACJ. Por ello cabe destacar, después de haberlas descrito de manera detallada, que también hay otras universidades que han mostrado disposición por innovar en la enseñanza del derecho incluso casi desde que se fundaron. Por ejemplo, la Escuela de Derecho de Stanford es un ejemplo de innovación y apertura (Pérez Perdomo, 2018). Como explica este autor; Stanford nunca le tuvo temor a la disrupción en cuanto a diseños curriculares, metodologías emergentes, procesos de aprendizaje y prácticas docentes. En contraposición se encuentran "las escuelas latinoamericanas y europeas con planes de estudio rígidos, donde los profesores enseñan año tras año los mismos cursos, y donde los profesores no se replantean los temas y los métodos educativos, la diferencia es impresionante" (Pérez Perdomo, 2018: 352).

Esto es inaudito. Si se mantiene esta situación en las universidades, las escuelas que no hayan logrado adaptarse a un aprendizaje más disruptivo del derecho quedarán fuera del epicentro de la innovación ante la velocidad con la que se mueve el mundo (Camarillo y Barboza, 2020). Por lo

que ante la realidad que vivimos es necesario aceptar sin resistencia que "la enseñanza del derecho tradicional ya no es útil para conducir procesos de aprendizaje" (Camarillo y Barboza, 2020b: 150). Desde hace nueve años Cáceres (2016) fue más categórico. Sostuvo que era obsoleta.

La enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser creativa y activa. Conforme a Gómez, Rubio y González (2019) los estudiantes tienen esa potencialidad creativa para la interacción dialógica con el objeto de conocimiento y encontrar soluciones a problemas emergentes. Desde la perspectiva de Camilloni (2019) es pertinente desarrollar la creatividad de los estudiantes de derecho para no sujetarlos a respuestas preestablecidas, aunque es complejo porque desde el tradicionalismo el conocimiento se erige como una verdad absoluta. Para Bressan (2019) los estudiantes deben asumir un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho mediante metodologías y experiencias innovadoras.

En ocasiones se condiciona la innovación con el uso de tecnología digital a la hora de enseñar. Desde luego durante la pandemia por el covid-19 y debido al confinamiento sanitario la enseñanza-aprendizaje del derecho estuvo mediada por pantallas y plataformas digitales. Lo que representó una serie de desafíos para las organizaciones académicas por el cambio inesperado y por su utilización emergente (Camarillo y Vázquez, 2022). En este sentido es obvio que la innovación -aunque forzada por la emergencia- estuvo presente; sin embargo, innovar -como ya se dijo en el segundo subapartado de la introducción- no solo se genera al incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje (Cicero, 2018). Si bien es imposible "no voltear la mirada a aprendizajes disruptivos y expandidos del derecho" (Camarillo y Barboza, 2020: 3) ante la cultura digital en la que estamos insertados; innovar implica -como dice Cicero (2018)- replantear metodologías y contenidos, compromiso y verdaderos cambios más allá de solo ponderar las TIC, ya que sería un "error equiparar innovación educativa a la mera incorporación de tecnología a las clases, más, si no hay una formación pedagógica previa en entornos virtuales ni un plan u objetivos concretos acerca de cómo emplear las TIC para generar cambios epistemológicos relevantes" (Cicero, 2018: 96).

En este sentido, la innovación en la enseñanza puede suscitarse de distintas maneras. Por ejemplo, en la literatura se encuentran documentadas algunas estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho (o respecto a ciertas asignaturas) implementadas en diferentes contextos institucionales o en distintos espacios a nivel más amplio en América Latina. Los trabajos que comparten experiencias o investigaciones acerca del método de caso son los más comunes por ser de las estrategias más clásicas. Si bien el método de caso fue creado por Cristopher Langdell en 1870 en la Universidad de Harvard (Witker, 2007; Pérez Perdomo, 2019) y por tanto para nada es reciente; desde luego puede considerarse como una estrategia innovadora al ponerse en práctica por primera vez en un determinado contexto institucional.

A su vez, Escalante, Ortega y Mendizábal (2023) realizaron un estudio en una universidad mexicana acerca del método de caso en dos asignaturas de nivel licenciatura y maestría bajo el modelo pedagógico por competencias. Algunos de sus resultados derivan del análisis de un caso planteado en el que existe un debate acerca de una problemática de Derechos Humanos entre una parte que defiende al Estado y otra a las víctimas. Durante este proceso los estudiantes desarrollan un autoaprendizaje, investigan el problema, se promueve la curiosidad, el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad de opiniones; así como el uso de la retórica jurídica.

En el trabajo de Adaros (2020) se documenta el método de caso como estrategia para integrar conocimientos prácticos y dogmáticos en relación con el Derecho Procesal en una universidad de Chile. La autora concluyó que los estudiantes que participaron en la investigación tienen preferencia por el método de caso para aprender los contenidos de este curso de derecho, ya que desde la perspectiva de la mayoría (84.4%), le aporta más a su proceso de aprendizaje comparada con otro tipo de estrategias, como por ejemplo el de análisis de jurisprudencia, que tuvo un 0% de aceptación entre los estudiantes.

Además, Bressan (2019) narra la experiencia del método de caso en una universidad de Brasil. Lo que resalta en este trabajo es la diferenciación entre prácticas con casos reales y con ficticios. El autor propone una ejemplificación de esta índole que pudiera ser aplicado en las sesiones

de clase. Su propuesta deriva de un proyecto de innovación docente como estrategia para la mejora del aprendizaje en su universidad. Además, describe cómo los estudiantes participan activamente, analizan de manera crítica la controversia jurídica y luego manifiestan su propio posicionamiento respecto de la decisión judicial del caso ficticio.

Por su parte Pereira y Lopes (2022), contextualizando su trabajo en Brasil, analizan la importancia del método de casos en el sistema procesal para comprender los precedentes normativos que pudieran aplicarse a los casos concretos mediante silogismos. Señalan que a partir de que una de las legislaciones brasileñas decretara una mayor ponderación de la jurisprudencia, se consideró pertinente utilizar el método de caso como estrategia en la enseñanza-aprendizaje del derecho.

En cuanto a estrategias innovadoras distintas al método de caso, se ubica el trabajo de Valencia y Suárez (2023). Analizaron la incorporación de Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC), TIC y TOC (Tecnologías Online) en la enseñanza-aprendizaje del derecho en una universidad de Colombia. Determinaron que, si bien los académicos se adaptaron para utilizar estas tecnologías, implican demasiados retos y una carga laboral mayor a la hora de enseñar. Sin embargo, reconocen que en su institución deben avanzar en las metodologías de enseñanza utilizadas y "diseñar actividades ajustadas a las particularidades individuales de aprendizaje, superando el modelo clásico expositivo" (Valencia y Suárez, 2023: 77).

Achoy y Cambronero (2023) también analizaron una estrategia innovadora en la que utilizan TIC y TAC, pero en el contexto de la asignatura de Introducción al Estudio del Derecho II de una IES de Costa Rica. Consistió en la incorporación de episodios de podcasts para favorecer aprendizaje. La idea se tradujo en acercar los contenidos de clase a los estudiantes mediante grabaciones de entrevistas a través de la aplicación Zoom -entre el profesor de la materia y otros colegas- que posteriormente subían a la red en la plataforma SoundCloud para su acceso. Se puso en práctica la enseñanza-aprendizaje del derecho mediante recursos de tecnología educativa aprovechando que los estudiantes consumen este tipo de materiales (los podcasts) como entretenimiento en su vida cotidiana. Mediante ciertas dinámicas estructuradas en cada

podcast se generó una participación de los estudiantes, se propició el diálogo y la curiosidad.

Por su parte Martínez, Arriaga y Hernández (2023) analizan las estrategias innovadoras implementadas en un curso de Derechos Humanos, Cultura y Democracia en una universidad de México a través de cuatro actividades específicas: el cine-debate, el círculo-reflexión, el foro de estudiantes y un curso-taller. Entre sus conclusiones se encuentran que una aproximación a los Derechos Humanos de manera crítica, relacional, deconstructiva, vinculando el derecho escrito con la realidad vivida y considerando la interdisciplinaria, aporta una perspectiva holística para su mejor comprensión.

La estrategia que desarrollan y analizan Alí Pini y Baldo (2023) es, desde mi perspectiva, de las más innovadoras y disruptivas para enseñar y aprender el derecho. Consiste en utilizar el arte, específicamente la pintura, para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho del Trabajo. Esto conduce a los estudiantes por un camino inter y transdisciplinario, ya que primero observan y analizan pinturas con contenido social exhibidas en museos con el fin de mostrarles un contexto histórico, social y cultural reflejado en las obras pictóricas, para luego comprender los movimientos y conflictos históricos que se han suscitado en defensa y rescate de los derechos de los trabajado-res. Incluso se identifica en el artículo una segunda estrategia innovadora al replicar la experiencia anterior en el aula a través de la pantalla digital, donde los estudiantes pueden acceder para observar las obras pictóricas en imágenes, acompañadas con sonidos, música y hasta aromas que pudieran vincularse de la manera más acorde con aquéllas.

A partir de todo lo expuesto refiriendo las innovaciones en la enseñanza del Derecho que se encuentran documentadas en la literatura, considero que las narraciones que se comparten acerca de las tres estrategias innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica en la licenciatura en derecho de la UACJ que se proponen, pueden contribuir de alguna manera a la reflexión y comprensión de la propia práctica docente en las universidades para seguir innovando en la enseñanza-aprendizaje del derecho y particularmente en la Argumentación Jurídica. Incluso tales estrategias pueden replicarse en otras

instituciones de educación superior de América Latina sin importar las diferencias entre los espacios institucionales.

6. CONCLUSIONES

Como pudo observarse, no solo se trata de tres estrategias pedagógicas que innovan en la enseñanza-aprendizaje del derecho y particularmente en la Argumentación Jurídica, en el contexto de un salón de clases de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, ubicada en la Frontera Norte de México con cercanía a los Estados Unidos de América; se trata de estrategias disruptivas porque confrontan lo establecido no solo en el plano de la enseñanza tradicional del derecho a nivel general e institucional; sino también en el plano de lo que el estudiante espera regularmente en una sesión de clase o a lo que está acostumbrado: a la memorización de contenidos y a la clase expositiva del profesor.

Estas estrategias innovadoras trastocan lo común, lo ordinario. Por medio de ellas se ejercita una enseñanza-aprendizaje del derecho de manera disruptiva porque expulsa al estudiante de su zona de confort. En conclusión, bajo estas tres estrategias innovadoras narradas en este artículo el estudiante toma el protagonismo del salón de clases porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de manera activa, creativa, colectiva, con pensamiento crítico, motivante, disruptiva y por lo mismo confrontadora de lo comúnmente establecido.

7. REFERENCIAS

Acosta, J., y Camarillo, H. (2015). La aplicación del modelo acusatorio en México: La inminente metamorfosis del ministerio público. *Revista Inclusiones*, 2 (2): 176-186. Disponible en https://tipg.link/RU9Q.

Achoy, J., y Cambronero, A. (2023). Las voces del Derecho: Estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje. *InterSedes, Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*, 24 (1): 151-170. Disponible en https://tipg.link/RU9F

Adaros, S. (2020). Análisis de casos en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 97-118. Disponible en https://tipg.link/RU9X

Alí, C., y Baldo, M. (2023). La enseñanza interdisciplinaria del derecho del trabajo a través de la pintura, la tecnología y los sentidos. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 10 (1): 37-58. Disponible en https://tipg.link/RU9i

Bertely, M. (2001). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Bressan, G. (2019). Estudo de caso fictício no curso de Direito. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 6 (2): 123-138. Disponible en https://tipg.link/RU9k

Cáceres, E. (2016). Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico. Tomo I. México: UNAM.

Camarillo, H., y Barboza, C. (2020). El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho: Profesión tradicional y cultura digital. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 54: 1-16. Disponible en https://tipg.link/RU9r

Camarillo, H., y Barboza, C. (2020b). La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 7 (2): 143-165. Disponible en https://tipg.link/RU9y

Camarillo, H., y Vázquez, A. (2022). Desafíos en la enseñanza-aprendizaje del Derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez durante la pandemia. Vía Iuris, 33: 1-37. Disponible en https://tipg.link/RU9-

Camilloni, A. (2019). La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 6 (1): 5-22. Disponible en https://tipg.link/RUA1

Cázares, C. (2017). Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en derecho a nivel especialidad de la UNAM. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 4 (1): 254-297. Disponible en https://tipg.link/RUA3

Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho: ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 5 (2): 91-109. Disponible en https://tipg.link/RUA7

Cea Curimilla, C. (2016). Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje. Extramuros: Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, (15): 91-105. Disponible en https://tipg.link/RUA8

Coaguila, J. (2023). ¡Oh, Capitán, mi Capitán! La enseñanza del derecho penal a través del derecho en la literatura. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 10 (2): 191-205. Disponible en https://tipg.link/RUAB

Escalante, A., Ortega, J., y Mendizábal, G. (2023). Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 19 (47): 2-12. Disponible en https://tipg.link/RUAU

Gómez, T., Rubio, J., y González, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 37-57. Disponible en https://tipg.link/RUAY

González, J. (2013). Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (137): 499-527. Disponible en https://tipg.link/RUAc

Martínez P, Arriaga, I., y Hernández, A. (2023). Programa de Derechos Humanos: Estrategia para formar una visión holística de los Derechos Humanos. *Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 21 (31): 45-70. Disponible en https://tipg.link/RUAd

Mendoza, E. (2022). *Pedagogía jurídica y constructivismo. Aportes para el aprendizaje y la enseñanza del derecho*. Tesis para optar al grado de doctora en Ciencias Jurídicas en México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Merlín, R. (2016). De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho. En Enrique Cáceres (compilador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 477-486). México: UNAM.

Muñozcano A., y Farfán, E. (2016). El cambio en la práctica jurídica familiar a través de la pedagogía: Reporte de una experiencia de éxito en México». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3 (1): 106-126. Disponible en https://tipg.link/RUAl

Parada, A., Moreno, C., y Aguilar, A. (2022). Percepciones y prácticas de enseñanza del derecho para la formación de abogados. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (2): 43-62. Disponible en https://tipg.link/RUAt

Pereira, A., y Lopes, P. (2022). O Método do Caso e o sistema brasileiro de precedentes normativos. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 39-56. Disponible en https://tipg.link/RUB0.

Pérez, R. (2018). De Harvard a Stanford: Sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 151: 313-358. Disponible en https://tipg.link/RUB4

Pérez, R. (2019). Educación legal y culturas jurídicas: Comparación, trasplantes y resistencias*. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho,* 6 (2): 21-36. Disponible en https://tipg.link/RUB9

Perilla, J. (2023). Los niveles del conocimiento para el diseño curricular de las facultades de derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 71-90. Disponible en https://tipg.link/RUBH

Robles, G. (1988). *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos*. México: UNAM.

Sotomayor, J., Uscamayta, G., Díaz, N., Apaza, N., y Higa, C. (2023). La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: Argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho,* 10 (1): 91-112. Disponible en https://tipg.link/RUBJ.

Valencia, S., y Suárez, Y. (2023). Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín. *Revista Científica Uisrael*, 10 (1): 61-80. Disponible en https://tipg.link/RUBK

Vargas, F., Álvarez, V., y Cárdenas, M. (2023). El aprendizaje colaborativo al interior de las clínicas jurídicas: Una relación simbiótica mutualista necesaria para el mundo profesional actual. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 249-272. Disponible en https://tipg.link/RUBP

Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10: 181-207. Disponible en https://tipg.link/RUBV

Witker, J. (2023). El constructivismo como estrategia de renovación de la enseñanza del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 1-12. Disponible en https://tipg.link/RUBb

EL JUICIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA PENAL UNIVERSITARIA

MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La docencia penal clásica se ha sustentado, por lo general, sobre la lección magistral, volcada casi íntegramente en la exposición dogmática del delito y la exégesis normativa, ofreciendo este esquema escaso margen para la puesta en práctica de los conocimientos ni para el cultivo de destrezas profesionales dentro del aula. Frente a tales carencias, las últimas décadas han visto el auge de metodologías activas que desplazan el protagonismo hacia el discente y privilegian el aprendizaje experiencial. En el terreno jurídico ello se traduce en articular la teoría con la práctica mediante la resolución de casos, la discusión guiada, las vistas simuladas o el aprendizaje basado en problemas[15] (Acosta López & Ospina, 2022). El impulso definitivo llegó con la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior[16], que alentó políticas universitarias orientadas al estudiante, tendencia replicada en diversas facultades latinoamericanas con la finalidad de modernizar la formación jurídica y dotar al futuro jurista de competencias efectivas (Baltodano Mayorga, 2024).

[15] También denominado ABP, es un enfoque didáctico en el que el alumnado parte de un problema complejo y realista que no conoce de antemano. Investigan, formulan hipótesis, localizan información, discuten en grupo y proponen soluciones, desarrollando conocimientos disciplinares, pensamiento crítico, autonomía y habilidades colaborativas, profesionales clave.

[16] El EEES es un marco de convergencia impulsado por el Proceso de Bolonia que armoniza títulos, sistemas de créditos y criterios de calidad en 49 países. Su finalidad es facilitar la movilidad estudiantil y profesional, promover la empleabilidad y asegurar estándares académicos comparables en Europa.

En ese escenario, las recreaciones procesales, especialmente los juicios simulados o los ejercicios de *role-play* judicial, se erigen como una herramienta de gran valor para la formación penalista. Estas actividades consisten en recrear escenarios cercanos a la realidad judicial, donde se atribuyen a los estudiantes roles de fiscales, defensores, jueces o testigos para resolver un caso hipotético siguiendo el procedimiento penal. Al transformar el aula en una sala de vistas, el alumno deja de oír pasivamente y pasa a razonar y actuar como jurista, trasladando la dogmática a problemas concretos.

En los apartados que siguen se precisarán, primero, los objetivos pedagógicos del proyecto; después, el sustrato teórico de las metodologías activas, con énfasis en el aprendizaje basado en problemas y la simulación, y las competencias jurídicas que se persigue consolidar. Se describirá con detalle el procedimiento empleado, ilustrándolo con casos reales trabajados en el aula, y se evaluará el impacto en el aprendizaje. A continuación, se identificarán las fortalezas y retos de la iniciativa, estableciendo una comparación sucinta con otros enfoques activos, como el aula invertida o la gamificación. Por último, se extraerán las conclusiones, subrayando la aportación de estas prácticas a la formación de juristas con competencias integrales y su relevancia para un desarrollo sostenible en una sociedad plural.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, antes de comenzar con el marco teórico, es fundamental definir los objetivos principales de este trabajo, pues son los que, de alguna forma, definen el camino a seguir en la innovación docente presente, encontrando los siguientes:

- Vincular la dogmática penal con su proyección práctica a través de metodologías activas, mostrando la implementación conjunta del aprendizaje basado en problemas y de la simulación procesal en la docencia de Derecho Penal, además de detallar la forma en que dichas dinámicas se desarrollaron en el aula.

- Potenciar en el estudiantado competencias jurídicas esenciales, como la argumentación dogmática, el razonamiento penal

aplicado, la oratoria forense y la cooperación grupal, y valorar, mediante la experiencia de los casos simulados, la eficacia de esta estrategia para la adquisición de dichas destrezas.

- Evaluar resultados, beneficios y desafíos indagando en los aprendizajes alcanzados por el alumnado mediante estas dinámicas, recabando evidencias cualitativas, entre ellas la implicación, motivación y el rendimiento, y las apreciaciones del profesorado sobre las virtudes del método, una mayor comprensión o desarrollo del pensamiento crítico, y sobre las dificultades encontradas, carga temporal, estrategias de evaluación y disponibilidad de recursos.
- Comparar la simulación de casos con otras metodologías activas, como por ejemplo el aula invertida o el uso de la gamificación en el aula, valorando el grado en que cada enfoque contribuye a los objetivos formativos; y, paralelamente, reflexionar sobre cómo esta práctica favorece a forjar juristas comprometidos con la justicia, el desarrollo sostenible y la construcción de una ciudadanía global informada y ética.

3. MARCO TEÓRICO

Una vez definidos los objetivos que motivan esta innovación docente, se deben mencionar las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, pues se fundamentan en un paradigma pedagógico constructivista en donde el estudiante construye su conocimiento a través de la participación y la experiencia, más que recibiendo información de manera pasiva.

En el año 1991, Bonwell y Eison acuñaron el término aprendizaje activo para referirse a cualquier estrategia instruccional que involucre activamente a los alumnos en el proceso, mediante discusiones, resolución de problemas, trabajos colaborativos, etcétera (Bonwell & Eison, 1991). En la educación jurídica, esto supone un giro importante respecto al modelo tradicional heredado de la cátedra decimonónica, ya que históricamente, la enseñanza del Derecho se centró en la memorización de normas y en la lectura comentada de jurisprudencia, métodos

que proveen conocimientos teóricos, pero tienden a dejar de lado las habilidades prácticas y la reflexión crítica. Frente a ello, las metodologías activas en Derecho incluyen el método del caso, el aprendizaje basado en problemas, la educación práctica, mediante prácticas jurídicas y simulaciones, el aprendizaje basado en proyectos y estrategias lúdicas como la gamificación, entre otras (Vargas Vasserot, 2012). Todas comparten la premisa de situar al estudiante en situaciones cercanas a la realidad profesional, retándolo a aplicar el Derecho, investigar, argumentar y tomar decisiones como lo haría un jurista en ejercicio.

En el panorama docente jurídico actual, el aprendizaje basado en problemas se ha consolidado como una vía activa de probada eficacia. El método parte de un supuesto fáctico complejo y verosímil, planteado como relato casuístico, que el alumnado debe analizar y resolver de forma cooperativa, dirigiendo así la asimilación de los principios y reglas jurídicas implicados. Frente a la lección expositiva, el ABP fusiona simultáneamente conocimiento y aplicación, pues los estudiantes aíslan los hechos esenciales, enuncian las cuestiones jurídicas, localizan la normativa pertinente y articulan soluciones argumentadas. La literatura evidencia que esta dinámica forja juristas mejor dotados para entornos globales y culturalmente diversos, al potenciar, junto al saber dogmático, competencias de trabajo en equipo, adaptabilidad y comprensión de perspectivas plurales.

A modo de ejemplo, Marotta y Parise documentan que la implementación de este aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Derecho favorece la creación de conocimiento legal al mismo tiempo que fomenta lo que se podría denominar una ciudadanía global, es decir, promueve la consciencia de los futuros abogados sobre problemas sociales más amplios y su capacidad de actuar éticamente en una sociedad plural (Marotta & Parise, 2021). En suma, el ABP alienta un aprendizaje profundo en donde los estudiantes aprenden investigando y resolviendo, lo cual mejora su comprensión y retención de la materia, a la vez que desarrollan pensamiento crítico y habilidades de resolución de conflictos jurídicos.

Entre las estrategias de aprendizaje activo, la simulación de casos, también denominada *role-play*, ocupa un puesto relevante, sobre todo

cuando se articula en forma de juicios penales simulados. Esta modalidad reproduce un escenario profesional realista, como una sala de juicios, en el que los estudiantes asumen funciones definidas y siguen un protocolo procesal análogo al real, encontrando un rendimiento pedagógico doble. En primer lugar, fortalece habilidades prácticas imprescindibles para la futura actividad profesional, como la expresión oral, para desenvolverse con solvencia ante un tribunal, construir argumentaciones estratégicas, interrogar y contra-interrogar testigos, negociar y analizar hechos con celeridad bajo presión. Por otro lado, consolida y refuerza la teoría aprendida, debido a que, al aplicar los conceptos legales a un caso que evoluciona paso a paso, los estudiantes comprenden que deben pasar de la mera memorización a una comprensión más práctica del Derecho.

Estas experiencias no solo introducen habilidades prácticas, sino que cumplen la importante función de inculcar en los estudiantes a pensar jurídicamente, esto es, a razonar con la lógica propia del abogado. De esta manera, en una simulación penal, el alumno que ejerce de fiscal debe aprender a articular un argumento probatorio coherente, mientras que quien actúa como defensor debe identificar vacíos o eximentes en la acusación, exigiendo ambas posiciones estructurar el pensamiento conforme a los cánones del razonamiento penal y, por lo tanto, permiten reforzar competencias esenciales para el desempeño profesional (Franklin, 2009).

Adicionalmente, los juicios simulados aportan dimensiones formativas difíciles de lograr con otros métodos. Esto es, al involucrar a los estudiantes en un escenario casi real, se promueve en ellos la toma de decisiones éticas y la autorreflexión. De acuerdo con el informe *Best Practices for Legal Education*, las simulaciones ayudan a los alumnos a identificar sus fortalezas y debilidades profesionales, a experimentar de forma controlada los dilemas éticos de la práctica, y a entender los comportamientos esperados en el ejercicio de la abogacía, todo ello en un entorno donde el error se convierte en aprendizaje (Stuckey, 2007).

A modo de ejemplo, al representar un caso de violencia doméstica, un estudiante puede enfrentar el dilema de cómo manejar pruebas sensibles o cómo equilibrar el deber de confidencialidad con la protección de la víctima, ganando así conciencia ética. Asimismo, estas experiencias aumentan la confianza de los participantes en sus habilidades, al probarse a

sí mismos que pueden actuar en roles jurídicos con éxito. Otro valor añadido del *role-play* es que está diseñado para estimular la empatía y la comprensión del otro, y es que al representar el papel de otra persona, como un testigo, una víctima o un acusado, el estudiante debe adoptar su punto de vista, entender su posición y sentimientos, lo que amplía su capacidad de ponerse en el lugar de los demás. Esta empatía y apertura de miras son cualidades fundamentales para el ejercicio de la abogacía en una sociedad plural, pues permiten al futuro jurista atender mejor las necesidades de clientes diversos y considerar el impacto social de sus decisiones.

Todas estas metodologías activas que se han comentado están alineadas con un enfoque educativo basado en competencias. Tras la reforma de Bolonia, los planes de estudio de Derecho en España y otros países han definido una serie de competencias genéricas, como comunicación eficaz, trabajo en equipo o aprendizaje autónomo, y otras específicas, como interpretación jurídica, argumentación o aplicación de principios deontológicos, que los graduados deben alcanzar. Las metodologías activas se revelan especialmente adecuadas para la adquisición de dichas competencias, pues proporcionan situaciones de aprendizaje integrales donde se ponen en juego conocimientos, habilidades y actitudes de manera simultánea.

Una investigación desarrollada en la Universidad de Almería constató que los estudiantes perciben estas metodologías participativas como más útiles que las clases tradicionales para desarrollar competencias tanto genéricas como específicas del Grado en Derecho (Vargas Vasserot, 2012). Estudios más recientes confirman esta percepción positiva, reportando que estudiantes y docentes de Derecho consideran las metodologías activas pertinentes para su formación, afirmando que aprenden mejor al involucrarse activamente en lugar de ser simples receptores pasivos, y que a través de ellas logran entender los conceptos teóricos de forma más concreta y relacionarlos con la práctica real, que reciben una retroalimentación más útil del profesor, lo cual en conjunto facilita significativamente el aprendizaje (Baltodano Mayorga, 2024). En el mismo estudio, se destaca que los métodos activos contribuyen al desarrollo de aptitudes disciplinares tales como la expresión oral, la capacidad de redacción y la argumentación jurídicas, así como de habilidades blandas o transversales, entre las que sobresalen el pensamiento

crítico, la cooperación y la comunicación asertiva. Todos estos elementos, desde el pensamiento crítico hasta la oralidad forense, son competencias que un buen penalista debe dominar en el mundo actual.

Por todo esto, la adopción de metodologías activas en Derecho Penal se presenta como una vía idónea para cumplir con el modelo educativo por competencias, formando profesionales integrales capaces de razonar con rigor, comunicar eficazmente sus argumentos y actuar con ética y empatía en su desempeño.

4. METODOLOGÍA

El proyecto de innovación docente busca integrar de manera sistemática las metodologías activas en la enseñanza del Derecho Penal, concretamente a través de casos prácticos y juicios simulados. A continuación, se procede a describir detalladamente el contexto, la planificación didáctica, los materiales utilizados y algunos ejemplos de los casos empleados en el aula, así como la forma en que se evaluaron los aprendizajes.

4.1. Contexto y planificación

La experiencia se puede desarrollar en cualquier asignatura de Derecho Penal, e incluso, dada su aplicabilidad, puede utilizarse en cualquier otra área afín. Desde el inicio se optó por un modelo de enseñanza invertida, o *flipped classroom*[17], para maximizar el tiempo de clase dedicado a actividades activas. En la práctica, esto significó que los contenidos teóricos, como definiciones de delitos, elementos del tipo penal o jurisprudencia relevante, se facilitaron al alumnado con antelación mediante lecturas guiadas, vídeos breves explicativos y podcasts de apoyo, con la intención de que los estudiantes debían preparar esos materiales antes de cada sesión.

[17] La estrategia de aula invertida desplaza la exposición teórica al estudio previo individual, usualmente mediante cápsulas de vídeo, lecturas dirigidas o materiales interactivos que el alumno debe trabajar antes de asistir. De esta forma, la sesión presencial queda reservada a tareas cognitivamente superiores, como debate, resolución de casos o proyectos cooperativos, con el profesor en función de guía y retroalimentador. De esta manera, la clase, convertida en taller, potencia la participación, el razonamiento crítico y un aprendizaje auténticamente significativo.

Esta inversión de la dinámica tradicional permitió que el aula se convirtiera en un taller jurídico activo, donde la teoría se aplicaba constantemente a supuestos de hecho concretos, y siempre bajo la orientación y dirección del profesor.

4.2. Desarrollo de casos prácticos

A lo largo de la asignatura se presentaron a los estudiantes una serie de problemas jurídicos progresivamente más complejos, que fueron diseñados para cubrir los principales bloques temáticos del programa de Derecho Penal. Cada caso se estructuraba mediante una narración fáctica rica en detalles, a modo de expediente, incluyendo testimonios, evidencia forense, e incluso documentos simulados, como informes periciales o atestados policiales. A modo de ejemplo, uno de los primeros supuestos describía una serie de lesiones acaecidas en una riña tumultuaria, donde varios jóvenes se veían involucrados en una pelea a la salida de una discoteca, resultando uno de ellos gravemente herido. Los estudiantes, organizados en grupos pequeños, debían identificar los posibles delitos cometidos, distinguir la autoría y participación de cada sujeto, y discutir qué figuras delictivas eran aplicables y por qué.

Esta dinámica de aprendizaje colaborativo basado en problemas motivó a los estudiantes a estudiar el Código Penal por sí mismos, buscando los artículos pertinentes y compartiendo interpretaciones, en lugar de recibir pasivamente la explicación. De esta forma se observó que, al trabajar en estos casos, los alumnos desarrollaban una comprensión más matizada de la teoría penal, pues debían justificar por qué encuadraban una conducta en un tipo delictivo y no en otro, confrontando diferentes interpretaciones con sus compañeros.

4.3. Diseño e implementación de juicios simulados

Además de los análisis de casos escritos, el eje principal del proyecto fue la realización de dos simulaciones de juicio penal a lo largo de la duración de la asignatura. Para la organización de los juicios simulados se siguen los siguientes pasos:

4.3.1. Selección y diseño del caso

Se eligen situaciones verosímiles y alineadas con los contenidos del temario, utilizando, a modo de ejemplo, supuestos de delito de hurto agravado y allanamiento de morada en donde el caso presente cuestiones relativas a la tipificación y posibles circunstancias atenuantes, entre muchos otros. Los casos son elaborados por el docente recopilando elementos de casos reales, como noticias o sentencias, y adaptados al entorno académico, preparando un expediente completo para cada simulación en el que se incluyen escritos de acusación y defensa preliminares, testimonios, pruebas documentales y periciales, a fin de reproducir de la forma más fiel posible las condiciones de un juicio.

4.3.2. Asignación de roles

Los estudiantes se reparten los diferentes papeles que llevarán a cabo. En cada simulación se requieren al menos uno o dos fiscales que representen al Ministerio Fiscal, uno o dos abogados defensores, de uno a tres acusados, según el caso, testigos o peritos que son representados por otros estudiantes del grupo y un juez, siendo este último representado por el propio profesor.

Esta asignación de roles se debe realizar con antelación, de modo que cada estudiante tenga tiempo para preparar su actuación, teorías, preguntas, estrategias, alegatos y los hechos que se deben relatar.

Todos los estudiantes deben protagonizar al menos un rol en alguna de las simulaciones, y quienes no actúen en un juicio, deben cumplir otras funciones de apoyo, por ejemplo, como miembro del jurado en caso de simular un juicio con jurado o como observadores encargados de tomar notas, garantizando de esta manera que toda la clase esté involucrada de algún modo en la actividad.

4.3.3. Preparación y reglas del juego

El profesor debe dedicar varias sesiones de trabajo a asesorar a los estudiantes en sus preparativos, orientando sobre aspectos técnicos, como la estructura de un juicio oral o el orden de intervención. También debe

explicar y definir las reglas que todos los alumnos deben seguir, como el tiempo límite para cada intervención o las etapas del juicio.

También se deben definir los criterios de evaluación para calificar la actividad, comunicándolos previamente a los alumnos, pues se debe evaluar la calidad jurídica de los argumentos, las habilidades de comunicación oral, entre ellas la claridad y el orden en la exposición o el manejo del tiempo y la capacidad de refutar o responder en el acto, generando compromiso en los participantes.

4.3.4. Escenografía y recursos

Una vez se decida el día para realizar el juicio simulado, se debe reorganizar el aula como una sala de vistas, en la medida de lo posible, disponiendo a los alumnos de manera análoga a un tribunal y, si es posible, usar la sala de vistas de la Facultad, la cual está dotada del material necesario para la simulación, incrementando la motivación del alumnado al sentirse en un entorno auténtico.

4.3.5. Desarrollo de la simulación

Durante la realización del juicio simulado el profesor debe adoptar el rol de juez, anotando cualquier duda que surja durante la simulación para aclararla de forma posterior, y respondiendo aquellas que estuvieran relacionadas con el propio proceso de juicio simulación.

Tras la presentación de los alegatos de cierre en donde se resuma por qué el tribunal debe condenar o absolver, el tribunal deliberará y emitirá una sentencia simulada delante de la clase. Durante todo el proceso se debe observar un ambiente de seriedad lúdica, pues los estudiantes deben saber que se trata de un ejercicio académico y deben llevar a cabo sus roles hablando con terminología jurídica y respondiendo a las situaciones imprevistas.

4.3.6. Retroalimentación

Tras la conclusión del juicio simulado se debe realizar una sesión de discusión reflexiva en la que los estudiantes protagonistas comenten sus impresiones y cómo se han sentido en sus roles, las dificultades que

encontraron y qué harían diferente la próxima vez. Luego de esto, el resto de los alumnos y el profesor pueden realizar observaciones constructivas, destacando lo que cada equipo hizo de forma correcta y señalando errores o aspectos mejorables, siempre desde el respeto.

El profesor puede, y debe, vincular esos comentarios con el contenido teórico, pues a modo de ejemplo, si nadie mencionó cierto agravante aplicable, se recordará ese punto de doctrina, resultando esta retroalimentación colectiva fundamental para consolidar el aprendizaje, permitiendo extraer las lecciones del ejercicio práctico y reconectar con la teoría formal.

4.4. Evaluación del aprendizaje

La calificación de los estudiantes combina los resultados de las actividades prácticas con las evaluaciones tradicionales. Por un lado, los casos prácticos y la participación en simulaciones representan un porcentaje significativo de la nota final, pues se evalúan con rúbricas objetivas los aspectos mencionados (análisis jurídico, claridad argumentativa o desempeño en la simulación), mientras que, por otro lado, se mantiene un examen final teórico-práctico, siendo importante destacar que en dicho examen, puede incluirse un caso práctico escrito.

5. DISCUSIÓN

La implementación de metodologías activas, en particular a través de casos simulados, en la enseñanza del Derecho Penal arroja una serie de resultados positivos en términos de aprendizaje.

5.1. Mejora en la comprensión y en la aplicación práctica del Derecho

Uno de los resultados más claros a obtener es una mayor comprensión de los conceptos penales por parte del alumnado, esto se debe a que, al enfrentarse repetidamente a casos concretos en clase, los estudiantes tienen que reinterpretar la teoría penal en función de situaciones prácticas, lo que lleva a identificar sutilezas y excepciones que con frecuencia pasan inadvertidas en una clase magistral tradicional. Por ejemplo,

el matiz existente entre un delito consumado y una tentativa adquiriere un significado palpable en el instante en que deben argumentar para acusar o defender en un caso simulado.

Esta comprensión más profunda se refleja en evaluaciones más sólidas, pero sobre todo en la calidad de las discusiones en clase, donde los alumnos utilizan con mayor propiedad el lenguaje jurídico y a demostrar un pensamiento crítico respecto de las normas, preguntándose no solo qué dice la ley sino por qué y cómo se aplica en un caso particular.

5.2. Desarrollo de competencias jurídicas clave

Tal y como se pretendía, las actividades de *role-play* y ABP contribuyen notablemente a forjar en los estudiantes diversas competencias profesionales. En primer lugar, mejora de forma observable la competencia de argumentación jurídica, debido a que, durante los juicios simulados, los alumnos tienen que construir argumentos coherentes bajo presión, articularlos oralmente y responder a las contra-argumentaciones de la parte contraria, mejorando en la capacidad para estructurar un razonamiento penal. Igualmente, se fortalece la expresión oral y la comunicación, hablando con mayor naturalidad, estableciendo contacto visual con el tribunal y modulando la entonación para dar énfasis a sus puntos. Otra competencia que se desarrolla es aquella para trabajar en equipo, pues la preparación de los casos requiere que fiscales y defensores trabajen de forma conjunta coordinando estrategias, fomentando habilidades de liderazgo, escucha activa y compromiso. Por último, es de destacar el avance en la competencia para la resolución de problemas jurídicos complejos, esto se debe a que, conforme avance el curso, los estudiantes abordarán casos más difíciles con metodología más sistemáticas, por lo que, en algunos casos, deberán realizar esquemas de problemas jurídicos, identificando qué información faltante necesitarán solicitar y proponer soluciones creativas si la norma no ofrece una respuesta evidente.

Para resumir, este proyecto de innovación docente no busca solo enseñar contenidos penales, sino que pretende formar juristas en sentido amplio, dotándolos de herramientas comunicativas y analíticas imprescindibles.

5.3. Motivación, participación y ambiente de aprendizaje

Otro aspecto digno de discusión es el impacto en la motivación estudiantil, en donde la expectativa de realizar un juicio simulado estimula su disposición, creando, mediante la dinámica del *role-play*, un entorno de aprendizaje donde el alumnado se debe sentir retado y estimulado para aprender, sugiriendo que la metodología activa actúa también sobre la dimensión afectiva del aprendizaje, generando estudiantes más seguros y autónomos.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar, la experiencia de innovación docente basada en metodologías activas en Derecho Penal, y concretamente mediante el uso sistemático de casos prácticos y juicios simulados, ha demostrado ser altamente enriquecedora en términos formativos, concluyendo de esta forma lo siguiente:

- Los juicios simulados y el aprendizaje basado en problemas se revelan como dos herramientas pedagógicas de gran eficacia para conectar la teoría penal con la práctica, permitiendo que los estudiantes puedan sentir el Derecho en primera persona, pasando de un rol pasivo a uno activo y reflexivo. Como consecuencia, la comprensión de los conceptos jurídicos abstractos mejora notablemente al situarlos en contextos concretos, y los alumnos desarrollan un pensamiento jurídico más sofisticado y crítico. Al desempeñar el papel de fiscales o de abogados, los estudiantes no solo aprenden sobre el Derecho Penal, sino que aprenden a ser, valga la redundancia, penalistas, ejercitando las mismas destrezas que requerirán en su vida profesional.

- La implementación de estas metodologías activas ha contribuido a la formación integral de los futuros juristas, potenciando competencias esenciales, destacando entre otras, la argumentación jurídica oral y escrita, la capacidad de análisis y solución de problemas jurídicos o el trabajo en equipo. Los estudiantes han fortalecido su expresión oral ante audiencias,

aprendiendo a persuadir y articular sus ideas con claridad, mejorando la redacción de documentos jurídicos y adaptándose a requerimientos profesionales reales. En comparación con métodos tradicionales, las metodologías activas demuestran mayor adecuación para la adquisición de competencias genéricas y específicas en Derecho.

- El uso de casos simulados tiene un impacto muy positivo en la motivación y en la actitud del alumnado hacia la asignatura, ya que se genera un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo en el que los estudiantes se involucran. Por otro lado, la naturaleza interactiva y retadora de las actividades incrementa la asistencia, la preparación previa y la participación en clase, redundando en un aprendizaje más profundo al estar motivados y dedicar más tiempo y esfuerzo a la materia por iniciativa propia.

- El uso de casos simulados es altamente compatible con otras metodologías, como la clase invertida o la gamificación, pues cada enfoque activo aporta beneficios particulares, por lo que, en lugar de competir, estas metodologías pueden integrarse en diseños híbridos que potencien el aprendizaje desde distintos ángulos. En definitiva, el docente tiene a su disposición un repertorio de métodos activos y debe escoger o combinar los que mejor se adapten al contenido y competencias a desarrollar.

En conclusión, la incorporación de metodologías activas, con especial énfasis en los casos simulados, en la enseñanza del Derecho Penal ha mostrado ser una estrategia innovadora y efectiva, en donde los beneficios en la formación de los estudiantes superan ampliamente los esfuerzos de implementación, siempre que se planifique adecuadamente.

7. REFERENCIAS

Acosta López, J., & Ospina, M. (2022). Guía para la implementación de metodologías activas de enseñanza (MAE) en la carrera de derecho. Asunción.

Baltodano Mayorga, J. (2024). Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil. Ensayos Pedagógicos, Vol. 19, núm. 1, 1-28.

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active learning. Creating excitement in the classroom. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

Franklin, K. (2009). Sim City: Teaching "Thinking Like a Lawyer" in Simulation-Based Clinical Courses. New York Law School, Vol. 53, 861-875.

Marotta, J., & Parise, A. (2021). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural. Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 19, núm. 38, 115-140.

Stuckey, R. (2007). Best Practices for Legal Education. A Vision and A Road Map. Columbia: University Publications.

Vargas Vasserot, C. (2012). Metodología activas en la enseñanza del Derecho: prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos. Almería: Universidad de Almería.

LA TÉCNICA DEL PUZLE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

YOLANDA TORRES BARQUILLA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El derecho administrativo es una materia dentro del Grado en Derecho que tiene poco interés para los alumnos por varias razones: desconocimiento de su aplicación práctica en la vida real; percepción de complejidad y abstracción; menor visibilidad en los medios y la cultura popular que crea una imagen poco comprensible de lo que implica trabajar en esta área; y la creencia de que lidiar con la burocracia, los trámites administrativos y los procedimientos puede resultar tediosa, entre otros. Todo ello conlleva que a los estudiantes les resulte más fácil imaginar una carrera enfocada en las ramas de penal, civil o mercantil que, como especialista en derecho administrativo, a menos que tengan un interés específico en trabajar para la Administración Pública o en sectores altamente regulados.

A pesar de ello, el derecho administrativo es una rama esencial con una gran demanda de profesionales, tanto en el sector público como en el privado. El urbanismo, el medio ambiente, la responsabilidad patrimonial y las licitaciones públicas son áreas reguladas por el derecho administrativo con una gran presencia en la práctica del derecho.

Ante esto, es un reto para los profesores de derecho administrativo hacer que el derecho administrativo sea más atractivo para los estudiantes. Precisamente por ello, se pone en marcha un proyecto de innovación docente en el que se apuesta por un enfoque práctico y experiencial a través de la simulación de diversas situaciones relacionadas con el derecho administrativo. Así, y para solucionar estas

simulaciones aplicaremos el trabajo colaborativo, cooperativo y, en concreto, la técnica del puzle.

El trabajo colaborativo es una forma de trabajar en la que dos o más personas unen sus esfuerzos, talentos y conocimientos para alcanzar un objetivo común. Va más allá del simple trabajo en equipo, ya que implica una interdependencia positiva donde cada miembro necesita del otro para lograr el éxito.

El trabajo colaborativo ofrece numerosos beneficios, entre los que destacan:

- Mayor creatividad e innovación: La combinación de diferentes puntos de vista genera ideas más originales y soluciones más completas.
- Mejora en la resolución de problemas: Abordar los desafíos desde múltiples ángulos aumenta las posibilidades de encontrar soluciones efectivas.
- Aumento de la productividad y eficiencia: La distribución de tareas y la sinergia de esfuerzos permiten alcanzar los objetivos de manera más rápida y eficaz.
- Desarrollo de habilidades: Los miembros aprenden unos de otros, ampliando sus conocimientos y habilidades.
- Mayor compromiso y motivación: Al formar parte de un grupo hay un mayor compromiso y motivación por solucionar el problema.

En resumen, el trabajo colaborativo es una estrategia poderosa para fomentar el interés de los alumnos por el derecho administrativo.

Para poner en marcha el trabajo colaborativo se considera conveniente y adecuado utilizar la técnica del puzle. La técnica del puzle (también conocida como Jigsaw o rompecabezas) es una estrategia de aprendizaje cooperativo que divide un tema complejo en partes más pequeñas para que los estudiantes aprendan una porción específica del contenido y luego enseñen lo que aprendieron a sus compañeros. El objetivo principal es fomentar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la colaboración entre los estudiantes.

La técnica del puzle generalmente se desarrolla en los siguientes pasos:

- Formación de grupos base: La clase se divide en grupos pequeños (generalmente de 3 a 6 estudiantes), que son los "grupos base" o "grupos de origen". Cada miembro de este grupo es responsable de una parte del contenido.

- Asignación de "expertos": El tema principal se divide en tantas subsecciones como miembros haya en cada grupo base. A cada miembro del grupo base se le asigna una de estas subsecciones.

- Grupos de expertos: Los estudiantes con la misma subsección asignada (es decir, los que tienen que aprender el mismo contenido) se reúnen en nuevos grupos llamados "grupos de expertos". En estos grupos, los estudiantes discuten, investigan y profundizan en su subsección específica, convirtiéndose en "expertos" en esa área. Comparten recursos, resuelven dudas y se aseguran de que todos los miembros del grupo de expertos comprendan bien el material.

- Regreso a los grupos base: Una vez que los estudiantes han dominado su subsección en el grupo de expertos, regresan a sus grupos base originales.

- Enseñanza e interdependencia: En el grupo base, cada "experto" enseña a sus compañeros la subsección del contenido que ha aprendido. Los demás miembros del grupo base escuchan, toman notas y hacen preguntas para asegurarse de comprender completamente el material. De esta manera, el puzle se va armando pieza por pieza, ya que cada miembro contribuye con su parte para formar una comprensión completa del tema.

- Evaluación (opcional): Finalmente, se puede realizar una evaluación individual sobre todo el tema para verificar la comprensión de cada estudiante.

Los beneficios de esta técnica son los siguientes:

- Mejora la comprensión del contenido: Al tener que enseñar a otros, los estudiantes profundizan su propio entendimiento del material.
- Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración: Los estudiantes aprenden a depender unos de otros para completar la tarea.
- Aumenta la responsabilidad individual: Cada estudiante sabe que su contribución es esencial para el éxito del grupo.
- Desarrolla habilidades de comunicación: Los estudiantes practican la explicación clara y la escucha activa.
- Promueve la empatía y la apreciación de la diversidad: Al interactuar con diferentes compañeros, los estudiantes aprenden a valorar las perspectivas de los demás.
- Reduce el absentismo y mejora la motivación: Al ser parte integral del proceso de aprendizaje, los estudiantes se sienten más comprometidos.

En definitiva, la técnica del puzle es una herramienta pedagógica muy efectiva para abordar temas complejos y promover un aprendizaje más activo y significativo.

La técnica del puzle es particularmente interesante y efectiva para el aprendizaje del Derecho Administrativo por varias razones clave[18]. Esta rama del derecho, conocida por su complejidad, extensión y la interconexión de sus conceptos, se presta muy bien a un enfoque

[18] La técnica del puzle ha sido utilizada para la enseñanza del derecho como bien muestra Hernández, E. (2013). La utilización de la técnica del puzzle para potenciar los efectos positivos del aprendizaje a través de la jurisprudencia en la enseñanza del Derecho. UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Universitat de Girona Univest; Añón, Mª.J. y Añón, J. (2006). Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo. Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho, 13. y Mampel, C. (2024). Una propuesta adaptada del método puzzle o jigsaw en la enseñanza del Derecho mercantil. I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr, 140-146; y HERNÁNDEZ, E. (2013). La utilización de la técnica del puzzle para potenciar los efectos positivos del aprendizaje a través de la jurisprudencia en la enseñanza del derecho. UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, Universidad de Girona.

cooperativo y fragmentado como el que ofrece el puzle. Las razones son diversas:

- Complejidad y extensión de la materia: El Derecho Administrativo abarca una vasta cantidad de normas, principios y procedimientos (procedimiento administrativo común, contratos del sector público, expropiación forzosa, responsabilidad patrimonial de la administración, etc.). La técnica del puzle permite dividir esta materia en módulos manejables. Cada estudiante puede especializarse en una parte (por ejemplo, "la potestad reglamentaria", "el acto administrativo" o "los recursos administrativos"), facilitando una comprensión más profunda de esa sección antes de integrarla con el todo.

- Interconexión de conceptos: Los conceptos en Derecho Administrativo no son islas; están intrínsecamente relacionados. Por ejemplo, entender la nulidad de un acto administrativo requiere comprender primero qué es un acto administrativo y cuáles son sus elementos. Al regresar al grupo base, cada "experto" no solo enseña su parte, sino que también ayuda a sus compañeros a ver cómo esa pieza encaja con las demás, construyendo una visión holística del sistema.

- Fomento del razonamiento jurídico: Para poder explicar un concepto o un procedimiento a sus compañeros, el estudiante debe primero haberlo comprendido a fondo, analizado críticamente y estructurado lógicamente. Esto va más allá de la memorización, impulsando el razonamiento jurídico y la capacidad de síntesis.

- Desarrollo de habilidades de argumentación y comunicación: El Derecho Administrativo no solo trata de conocer la ley, sino de saber interpretarla y aplicarla. Al tener que enseñar y debatir sobre su "pieza del puzle", los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación clara y argumentación, esenciales para la práctica jurídica. Aprenden a expresar ideas complejas de forma accesible y a responder preguntas, simulando situaciones que se dan en la práctica profesional.

- Promoción de la autonomía y la responsabilidad individual: Dada la densidad del Derecho Administrativo, es fácil que los estudiantes se sientan abrumados. La técnica del puzle les otorga responsabilidad directa sobre una sección específica del contenido. Saben que sus compañeros dependen de ellos para comprender esa parte, lo que aumenta su motivación para dominar el material y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

- Preparación para el trabajo colaborativo en la práctica: En el ejercicio profesional del derecho, es común trabajar en equipos donde cada miembro se especializa en un aspecto de un caso. La técnica del puzle simula esta dinámica, preparando a los futuros juristas para colaborar eficazmente, compartir conocimientos y construir soluciones conjuntas.

- Aprendizaje activo y menos pasivo: Frente a las clases magistrales tradicionales, que pueden ser pasivas, el puzle fuerza a los estudiantes a ser participantes activos en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros. Esto es crucial en una materia tan densa, donde la participación activa puede mejorar significativamente la retención y comprensión.

En resumen, la aplicación de la técnica del puzle en el estudio del Derecho Administrativo no solo facilita la comprensión de una materia compleja, sino que también equipa a los estudiantes con habilidades colaborativas, comunicativas y de razonamiento crítico que son fundamentales para su futuro desempeño profesional.

Concretamente, el proyecto de innovación docente se pone en marcha en la asignatura de Derecho Administrativo II del Grado en Derecho de la Universidad de Cádiz que se inserta en la Facultad de Derecho. Dentro de este Grado hay materias de formación básica, materias de formación obligatoria para todos los estudiantes (integrada por materias comunes a todos los planes de estudio de Derecho de Universidades de Andalucía y materias propias del Plan de Estudios de Derecho de la Universidad de Cádiz) y materias optativas.

La asignatura de Derecho Administrativo II forma parte de las materias de formación obligatoria para todos los estudiantes y se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado. Esta asignatura es la continuación de Derecho Administrativo I (que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso del Grado en Derecho).

Las competencias que tiene la asignatura de Derecho Administrativo II según la ficha de la asignatura son las siguientes:

- Conocer las instituciones básicas del Derecho administrativo
- Conocer el ordenamiento de las Administraciones públicas
- Conocer las modalidades de la actuación de las Administraciones públicas, sus medios y garantías desde la perspectiva del Derecho administrativo
- Conocer el ordenamiento que rige la actuación de las Administraciones públicas
- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global
- Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social
- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Las razones por las que se cree conveniente poner en marcha este proyecto de innovación en esta asignatura es por la variedad de materias que se imparten en la asignatura. En concreto, la asignatura se estructura en cinco bloques. El primer bloque referente a la justicia administrativa está formado por 2 temas (la jurisdicción contencioso-administrativa y el procedimiento contencioso-administrativo).

El segundo bloque que se refiere a las modalidades de la actuación administrativa se divide en cuatro temas (la actividad administrativa de policía o limitación, la potestad sancionadora de la Administración, la

actividad administrativa de servicio público y la actividad administrativa de fomento).

El bloque tercero se dedica a las garantías patrimoniales del ciudadano y, en concreto, está conformado por dos temas (la responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas y la expropiación forzosa).

El último de los bloques de la asignatura –el cuarto- se refiere a los medios de la acción administrativa y está compuesto por tres temas (los bienes de dominio público, los bienes patrimoniales y el personal al servicio de las Administraciones Públicas).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es fomentar el trabajo colaborativo a la hora de aprender Derecho Administrativo.

Dentro de los objetivos específicos podemos mencionar los siguientes:

- Fomentar la interdependencia positiva
- Promover la responsabilidad individual
- Mejorar las habilidades de comunicación y escucha
- Aumentar la motivación y el compromiso
- Mejorar el rendimiento académico
- Fomentar el desarrollo de habilidades sociales

3. METODOLOGÍA

Se ha puesto en marcha este proyecto de innovación docente durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2024/2025. Este proyecto se ha llevado a cabo en la asignatura de Derecho Administrativo II que forma parte del Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de Jerez de la Frontera ofertado por la Universidad de Cádiz. Se trata de una asignatura con una carga de 6 créditos teórico – prácticos y que, tradicionalmente, se ha impartido siguiendo el método tradicional de clases teóricas acompañadas de clases prácticas.

Con el trabajo colaborativo y la técnica del puzle se quiere acercar la práctica a los alumnos para que aprendan, desde distintos puntos de vista de diferentes actores involucrados en la práctica administrativa, la materia objeto de la asignatura.

En principio, se va a poner en marcha este proyecto de innovación docente como actividad final de la asignatura para que se pueda aplicar todos los conocimientos teóricos y prácticos aprendidos a lo largo del curso.

Para ponerlo en marcha, la actividad se dividirá en 4 fases: estudio del caso práctico en el grupo "base", puesta en común de las ideas en el grupo de "expertos", regreso al grupo "base" para intercambiar las ideas y la resolución del caso práctico.

En la primera fase (estudio del caso práctico en el grupo "base") los alumnos se dividen en grupos de tres y cada uno de ellos adquiere un rol (Juez, Administración y ciudadano). El profesor facilita el caso práctico a los alumnos que podrá versar sobre cualquiera de las materias impartidas en clase e, incluso, sobre varias materias para que lo resuelvan con ayuda de la legislación facilitada también por el profesor.

El hecho de otorgar diferentes roles a los alumnos se basa en que cada uno intente analizar el caso práctico desde diferentes puntos de vista prácticos. Un alumno será el ciudadano, afectado por la actividad o inactividad de la Administración, que intentará conseguir que la Administración le de lo que quiere o deje de hacer algo que le ha producido un perjuicio. El ciudadano no va a mirar tanto por la legalidad o ilegalidad de la actuación sino por conseguir su objetivo y, para ello, tendrá que interpretar la ley de la manera que le convenga más para sus intereses.

Por otro lado, otro alumno representará a la Administración. Como parte de esta organización deberá velar por los intereses de la misma y por los intereses generales, tal y como exige el artículo 103 de la Constitución Española. En este caso, la Administración interpretará la ley para intentar proteger sus intereses y, en consecuencia, los intereses generales de los ciudadanos.

Por último, otro alumno será el juez que velará porque, dentro de la legalidad, la Administración haya realizado una actuación legal. En este

caso, el juez tendrá que interpretar la ley para hacer justicia sin dejarse llevar por presiones de un lado ni de otro, deberá ser imparcial, como todos los jueces.

En esta primera fase (estudio del caso práctico en el grupo "base"), el supuesto práctico se analizará desde una perspectiva general sin, todavía, atender a las particularidades de defensa de cada uno de los roles.

En la segunda fase (puesta en común de las ideas en el grupo de "expertos"), la clase se dividirá en tres grupos de "expertos" – ciudadanos, Administración y jueces-. Cada uno de los integrantes del grupo "base", en función de sus roles (ciudadanos, Administración y jueces), acudirá al grupo de "expertos" para la puesta en común de las ideas de defensa de su rol.

Es una nueva forma de analizar el caso práctico, ya que ahora no se tiene en cuenta el supuesto desde un punto de vista general, sino que se estudian las particularidades. Esta es una oportunidad para profundizar en la resolución del caso práctico desde una perspectiva más particular, atendiendo al rol concreto que ha asumido cada persona (ciudadano, Administración y juez). Esta fase también supone que los alumnos mejoren sus habilidades de defensa procesal y pongan en práctica todas las competencias adquiridas durante los años que han estudiado el Grado en Derecho.

En la tercera fase (regreso al grupo "base" para intercambiar las ideas), todos los miembros del grupo "base" vuelven al mismo para intercambiar las ideas y la estrategia procesal que van a seguir para la defensa del caso práctico. Esta fase sirve para que el resto de los miembros del grupo "base" conozcan los detalles de lo debatidos por sus compañeros en los grupos de "expertos". Esto ayudará a que todos los componentes del grupo –independientemente del rol asumido por cada uno de ellos (ciudadanos, Administración y jueces)- puedan aprender y valorar sobre la forma de resolver el caso práctico de los otros expertos.

Y, por último, en la cuarta fase (resolución del caso práctico), cada grupo "base" deberá resolver el caso práctico y, para ello, deberán hacer una demanda, una contestación a la demanda y una sentencia. Para llevar a cabo esta última tarea, cada uno de los componentes del grupo –dependiendo del rol asumido (ciudadano, Administración y juez)-, deberá actuar de acuerdo con el papel asignado, es decir: el ciudadano hará la

demanda, la Administración realizará la contestación a la demanda y, el juez, formulará la sentencia. De esta forma, los alumnos ponen en práctica los conocimientos de la materia relativa a la jurisdicción contencioso-administrativa –al tener que formular la demanda, la contestación a la demanda y la sentencia-, junto a las materias del resto del temario.

En concreto y, para conseguir los objetivos específicos, se proponen las siguientes tareas:

- Resolución de los casos prácticos
- Debates entre los alumnos en función de los distintos roles asignados (ciudadano, Administración y juez)
- Uso y análisis de la legislación
- Utilización lenguaje jurídico
- Razonamiento jurídico
- Comprensión textos jurídicos

Estas 4 fases tendrán una duración total de cuatro horas: las tres primeras fases se llevarán a cabo en dos horas y la última fase se hará en dos horas. Cada clase tiene una duración de 2 horas por lo que en la primera clase se harán las 3 primeras fases mientras en la segunda clase se realizará la segunda fase. Concretamente, las fases se dividirán de la siguiente manera:

- Clase 1. 30 minutos: estudio del caso práctico en el grupo "base"
- Clase 1. 45 minutos: puesta en común de las ideas en el grupo de "expertos"
- Clase 1. 45 minutos: regreso al grupo "base" para intercambiar las ideas
- Clase 2. 2 horas: la resolución del caso práctico con la formulación de la demanda, la contestación a la demanda y la sentencia

Con este tiempo se ha comprobado que los alumnos pueden resolver sin problemas el caso planteado por el profesor o profesora. Y, para que

tengan tiempo suficiente, se dedican 2 horas a la resolución del caso práctico con la elaboración de la demanda, la contestación a la demanda y la sentencia.

4. RESULTADOS

En conclusión, podemos decir que con este proyecto se consiguen sobradamente los resultados que se pretenden de los estudiantes de Derecho Administrativo II del Grado en Derecho y que aparecen en la ficha de la asignatura y que son:

- Seguirán consolidando su conocimiento sobre el marco legal que integra el Derecho administrativo (sistema de fuentes normativas en general y del reglamento, en especial).
- Los alumnos conocerán con profundidad y desde una perspectiva principalmente material, la actividad de la Administración pública y sus relaciones con los ciudadanos.
- Los alumnos descubrirán desde un punto de vista jurídico Instituciones jurídico-públicas tan relevantes como la expropiación forzosa, paradigma de garantía (patrimonial) del ciudadano.
- Conocimiento y primeras evaluaciones de las herramientas e instrumentos jurídicos correspondientes a la parte especial de la disciplina.
- Gracias al módulo actual los alumnos habrán podido conocer el papel de las Administraciones públicas en el compromiso general de protección del medio ambiente; objetivos e instrumentos que se hacen imprescindibles en una sociedad diseñada sobre parámetros de sostenibilidad.

Un indicador del buen resultado que ha tenido el proyecto de innovación docente se encuentra en las encuestas realizadas a los alumnos. Antes de empezar las clases se les pidió a los estudiantes que valoraran el grado de dificultad que creían que iba a tener la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente. Ante esta

pregunta, de los 91 alumnos que contestaron, 50 respondieron "Dificultad media", 35 "Bastante dificultad" y 6 "Mucha dificultad". Tras el desarrollo del proyecto de innovación docente, los alumnos valoraron el grado de dificultad que había tenido la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente y, en esta ocasión, 43 estudiantes contestaron "Poca dificultad", y 48 "Dificultad media". Además, a la pregunta de si los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura habían favorecido la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura, 86 estudiantes contestaron que estaban "Completamente de acuerdo" y 5 "Muy de acuerdo".

5. CONCLUSIONES

Con la puesta en marcha de este proyecto se pretende conseguir, por parte de los alumnos, una mayor comprensión de la complejidad de la administración pública, ya que los proyectos se enfocarán en el análisis de casos reales de la administración, sus procesos y la interacción con los ciudadanos y otras entidades. Asimismo, facilitará el estudio de procedimientos administrativos concretos, como licitaciones, expropiaciones o sanciones. Y, por último, supondrá un acercamiento de la gobernanza colaborativa ya que los estudiantes deberán trabajar con distintos modelos de colaboración entre la administración pública y otros actores (sector privado, organizaciones no gubernamentales, ciudadanos) para la toma de decisiones y la gestión de asuntos públicos.

En resumen, el trabajo colaborativo y la técnica del puzle es una estrategia poderosa para fomentar el interés de los alumnos por el derecho administrativo. Además, este tipo de trabajo reviste una gran importancia para el derecho administrativo por diversas razones fundamentales:

- Mejora en la toma de decisiones: Los problemas que aborda el derecho administrativo suelen ser complejos y multifacéticos, involucrando aspectos técnicos, económicos, sociales y políticos, por ello, el trabajo colaborativo permite reunir a expertos de diferentes áreas dentro y fuera de la administración

para analizar la situación desde diversas perspectivas. Ello conlleva decisiones más informadas ya que al integrar diferentes puntos de vista y conocimientos especializados, se pueden tomar decisiones más informadas, robustas y que consideren un espectro más amplio de consecuencias. Y, por tanto, la discusión y el debate entre diferentes actores pueden ayudar a identificar posibles errores, omisiones o sesgos en el análisis y las propuestas iniciales.

- Mayor legitimidad y transparencia en la toma de decisiones: El trabajo colaborativo puede involucrar a los distintos actores afectados e interesados en los asuntos públicos. Además, los procesos colaborativos suelen ser más transparentes, ya que permiten a los diferentes actores observar y comprender el razonamiento detrás de las decisiones administrativas. Así, la búsqueda de soluciones consensuadas a través del diálogo y la negociación puede reducir la conflictividad y facilitar la implementación de las decisiones.
- Optimización de la gestión pública: La colaboración entre diferentes órganos administrativos, administraciones o incluso con el sector privado puede optimizar la gestión de los recursos, evitar la duplicidad de esfuerzos y mejorar la eficiencia en la prestación de servicios públicos. Asimismo, el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes actores puede fomentar la innovación en la administración pública, llevando a la adopción de soluciones más creativas y efectivas para los problemas públicos.

En resumen, el trabajo colaborativo en el derecho administrativo no es solo una metodología de trabajo, sino un principio fundamental para una administración pública más eficiente, legítima, transparente y orientada al bien común. Permite abordar la complejidad de los asuntos públicos de manera más integral, involucrando a los diferentes actores relevantes y buscando soluciones consensuadas que generen un mayor impacto positivo en la sociedad.

6. REFERENCIAS

Añón, Mª.J. y Añón, J. (2006). Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 13.

Hernández, E. (2013). La utilización de la técnica del puzzle para potenciar los efectos positivos del aprendizaje a través de la jurisprudencia en la enseñanza del Derecho. UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Universitat de Girona Univest

HERNÁNDEZ, E. (2013). La utilización de la técnica del puzzle para potenciar los efectos positivos del aprendizaje a través de la jurisprudencia en la enseñanza del derecho. UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, Universidad de Girona.

Mampel, C. (2024). Una propuesta adaptada del método puzzle o jigsaw en la enseñanza del Derecho mercantil. I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr, 140-146.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN DERECHO DEL TRABAJO

SARAI RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El actual modelo universitario promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una transformación profunda en los métodos de enseñanza, priorizando no solo la transmisión de conocimientos disciplinares, sino también la formación integral del estudiantado a través del desarrollo de competencias transversales. Estas competencias —como el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la resolución de problemas, la gestión del tiempo o la capacidad crítica— son esenciales para el ejercicio profesional en cualquier ámbito, y especialmente relevantes en titulaciones en las que el contexto laboral y social exige cada vez más perfiles versátiles y capaces de integrarse en entornos colaborativos (García-Ruiz y González, 2013).

En este escenario, el aprendizaje cooperativo se configura como una estrategia metodológica idónea para favorecer simultáneamente el dominio de contenidos jurídicos y el desarrollo de las competencias básicas y transversales a través de la asignatura (Alonso-Ferreiro *et al.,* 2024)[19]. A diferencia del modelo tradicional centrado en la exposición magistral, el enfoque cooperativo posibilita la creación de un entorno de aprendizaje en el que se fortalece el aprendizaje independiente y autodirigido y

[19] El aprendizaje cooperativo constituye una estrategia que promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la equidad en la participación y la interacción simultánea del alumnado, con el objetivo de maximizar su aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson y Johnson, 1999; Slavin, 2002).

los procesos de trabajo en grupo, sin depender de una supervisión constante por parte del profesorado (García-Ruiz y González, 2013). En consecuencia, se presenta no solo como una metodología activa, sino como una auténtica estrategia educativa orientada a transformar la forma en que se imparte y se adquiere el conocimiento en el aula (Azorín, 2018), revirtiendo en importantes beneficios para la adquisición de contenidos y habilidades (Johnson, Johnson y Smith, 2014).

El aprendizaje cooperativo favorece la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara y las habilidades sociales como pilares fundamentales del proceso de aprendizaje (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Durán & Monereo, 2012). Esto permite que el estudiantado asuma un rol activo, desarrolle su autonomía y aprenda en colaboración con sus iguales, mejorando tanto su rendimiento académico como su preparación para el entorno profesional (García-Ruiz & González Fernández, 2013; Slavin, 2002).

En el caso particular de la asignatura Derecho del Trabajo, este enfoque resulta especialmente pertinente. Se trata de una materia con una carga teórica importante, pero que también exige la comprensión de casos prácticos, el análisis de normas en evolución y el debate de conflictos jurídicos desde múltiples perspectivas. Por ello, el aprendizaje cooperativo no solo facilita la asimilación de los contenidos, sino que contribuye decisivamente a formar estudiantes capaces de argumentar con rigor, escuchar opiniones divergentes, negociar soluciones y trabajar con responsabilidad en entornos complejos, todas ellas competencias transversales clave en el ámbito jurídico-laboral (Torrego & Negro, 2012; Azorín Abellán, 2018).

Asimismo, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) potencia el impacto del aprendizaje cooperativo, al ampliar las formas de interactuación y colaboración, permitir un seguimiento más dinámico por parte del profesorado y facilitar el desarrollo de competencias digitales imprescindibles en la actualidad (Castañeda & Adell, 2014; Buzón García & Romero García, 2021).

Este trabajo tiene como finalidad analizar y reflexionar sobre la implementación del aprendizaje cooperativo como vía para fomentar el

desarrollo de competencias transversales en la asignatura Derecho del Trabajo. Para ello, se parte de la siguiente hipótesis: la incorporación de metodologías cooperativas en esta asignatura mejora no solo la comprensión de los contenidos jurídicos, sino también la adquisición de competencias transversales fundamentales para el desempeño académico y profesional del estudiantado.

2. OBJETIVOS

Este trabajo se plantea una propuesta de intervención que tiene como propósito examinar cómo el uso del aprendizaje cooperativo en la asignatura de Derecho del Trabajo puede contribuir al desarrollo de competencias transversales en el alumnado. En concreto, se plantean los siguientes objetivos:

- Explorar el potencial del aprendizaje cooperativo como metodología activa para la enseñanza del Derecho, analizando en qué medida puede mejorar habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación, la capacidad de argumentar y resolver problemas dentro del ámbito jurídico.
- Identificar las competencias transversales que pueden desarrollarse mediante estrategias cooperativas, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de argumentación jurídica.
- Diseñar actividades de aprendizaje cooperativo que se integren de forma coherente en la dinámica de la asignatura y permitan aplicar los contenidos teóricos a situaciones prácticas.
- Evaluar el grado de adquisición de competencias transversales por parte del alumnado a partir de su participación en actividades cooperativas.
- Reflexionar sobre las implicaciones de este enfoque didáctico examinando si contribuye a un aprendizaje más activo, participativo y significativo.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de afrontar los retos pedagógicos propios del proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura «Derecho del Trabajo», se plantea una propuesta de intervención de aprendizaje cooperativo en una de las lecciones más importantes del programa de la asignatura: la contratación laboral. En este tema se aborda la duración de los contratos, el periodo de prueba y las distintas modalidades de contratación laboral. Se trata de un tema con epígrafes bien definidos, equilibrados en contenido y nivel de dificultad, lo que facilita su adaptación al enfoque cooperativo. La finalidad que se pretende alcanzar es que, una vez acabada la actividad, el alumnado sea capaz de interiorizar, comprender y retener de manera más efectiva el conocimiento adquirido. Esta propuesta está dirigida al alumnado del Grado en Relaciones Laborales, en modalidad presencial, con grupos de aproximadamente sesenta estudiantes por aula. Asimismo, la propuesta puede extenderse a otras titulaciones donde se imparta esta materia, como es el caso de la asignatura «Derecho Laboral» en el Grado en Contabilidad y Finanzas.

De este modo, partiendo de la conformación de grupos cooperativos heterogéneos, se diseña una propuesta metodológica integral en la que se descarta conscientemente cualquier planteamiento reduccionista basado en la aplicación aislada de una única técnica de aprendizaje cooperativo (Torrego y Negro, 2012). En lugar de ello, se adopta una perspectiva flexible y combinada, que permite integrar diversas estrategias cooperativas adaptadas a los objetivos de cada sesión y al desarrollo progresivo de las competencias transversales que se pretenden fomentar.

La técnica del puzle de Aronson (*jigsaw*) constituye, sin embargo, el eje vertebrador del proceso, dada su capacidad para combinar la profundización conceptual con el trabajo colaborativo y la co-construcción del conocimiento. Esta estrategia, tal como han descrito autores como Serrano y Calvo (1994) y Ovejero (1990), organiza al alumnado en grupos base heterogéneos, donde cada miembro asume la responsabilidad de aprender y convertirse en experto o experta en una parte del contenido. Posteriormente, se reúnen en grupos de expertos, en los que intercambian información y consolidan su comprensión antes de volver a

sus grupos base heterogéneos para transmitir sus aprendizajes al resto de integrantes. Este enfoque potencia no solo la adquisición activa de contenidos, sino también una dinámica de trabajo fundamentada en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, el diálogo argumentativo, y la escucha activa.

El valor pedagógico de esta técnica reside en su capacidad para crear estructuras de participación equitativa, donde todos los miembros del grupo tienen un rol significativo y una función insustituible en el éxito del conjunto. Así, se convierte en una herramienta altamente eficaz para el desarrollo de competencias transversales como la comunicación oral, la gestión de conflictos, la cooperación efectiva, la empatía y el pensamiento crítico. Además, el aprendizaje se ve reforzado por el componente social y emocional del proceso: el alumnado se siente implicado, valorado y responsable, lo que favorece la motivación intrínseca y la consolidación de aprendizajes significativos.

No obstante, se evita una aproximación reduccionista centrada exclusivamente en una única técnica. El puzle de Aronson se complementa con otras estrategias participativas, tales como el debate estructurado, los mapas conceptuales colaborativos, la resolución conjunta de supuestos jurídicos, la elaboración colaborativa de materiales de síntesis, etc., promoviendo así un enfoque de *learning by doing* (aprender haciendo) y el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Todo ello mediado por el uso de herramientas TIC que facilitan la organización, la comunicación y la evaluación formativa. De este modo, la propuesta no se limita a una aplicación mecánica del puzle, sino que se configura como un entorno cooperativo de aprendizaje estructurado, donde los distintos métodos se articulan de manera coherente en función de los contenidos específicos de la asignatura y del grado de cohesión del grupo.

Se plantea así una secuencia de actividades pedagógicas que consideran aspectos como la participación activa del alumnado, la colaboración entre pares, el desarrollo de habilidades y el uso de herramientas tecnológicas para facilitar la inclusión y la interacción. Todo ello sin descuidar perfilar de manera precisa el rol del docente que, como experto, mediador cognitivo e instructor, deberá promover el aprendizaje significativo

del alumnado sin influir en su aprendizaje autónomo (Onrubia y Mayordomo, 2015).

La propuesta de intervención requerirá que el docente informe al alumnado sobre la metodología, prepare el material para entregar, conforme los grupos puzle, constituya los grupos de expertos, y controle la secuenciación de las sesiones de aprendizaje cooperativo. En particular, la experiencia de innovación educativa se desarrolla a lo largo de cinco sesiones presenciales de 90 minutos cada una, organizadas en una secuencia didáctica que favorece tanto la comprensión progresiva de los contenidos como el desarrollo de competencias transversales clave, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la autonomía, y el pensamiento crítico, dentro del contexto específico del Derecho del Trabajo:

- En la primera sesión, se presenta al alumnado la metodología cooperativa, los objetivos formativos de la propuesta y los criterios de evaluación. Esta sesión tiene un carácter introductorio y organizativo, centrado en la formación de los grupos de trabajo y en el establecimiento de normas de funcionamiento y compromiso compartido. Desde este momento, se promueve la planificación colectiva y la responsabilidad individual dentro del grupo, pilares fundamentales de la competencia de trabajo colaborativo.

- La segunda sesión se orienta al trabajo cooperativo en profundidad, utilizando la técnica del grupo puzle, —compuestos por 4 a 5 integrantes—, en el que cada estudiante asume el rol de "experto" en un aspecto concreto del tema y, posteriormente, comparte su aprendizaje con su grupo base. Esta dinámica permite desarrollar habilidades de búsqueda autónoma de información, comunicación oral y gestión del conocimiento compartido, fomentando también la escucha activa y el respeto por la diversidad de aportaciones.

- Durante la tercera sesión, el alumnado aplica lo aprendido mediante el análisis cooperativo de casos reales sobre contratación laboral, lo que impulsa la resolución de problemas en

contextos complejos, el pensamiento crítico-jurídico y la toma de decisiones consensuadas. Esta fase práctica vincula el contenido teórico con situaciones profesionales auténticas, promoviendo competencias directamente relacionadas con el ejercicio profesional y el aprendizaje significativo.

- La cuarta sesión está dedicada a la recapitulación, síntesis y puesta en común del aprendizaje, mediante la elaboración colaborativa de materiales de cierre y la exposición de las conclusiones por parte de los distintos grupos. Esta fase final potencia la capacidad de síntesis, la exposición oral argumentada y la evaluación entre iguales, al tiempo que refuerza la cohesión grupal y el aprendizaje significativo.
- Finalmente, la quinta sesión está destinada a la evaluación y refuerzo, con actividades de reflexión metacognitiva y autoevaluación. Esta sesión tiene como objetivo no solo valorar los conocimientos adquiridos, sino también fortalecer competencias transversales como la autonomía, la autorregulación del aprendizaje, la responsabilidad individual y grupal, y la capacidad de análisis crítico.

Esta secuencia metodológica no solo garantiza la adquisición de contenidos propios del Derecho del Trabajo, sino que coloca en el centro del proceso formativo el desarrollo activo de competencias transversales esenciales para la formación integral del alumnado universitario. Estas cinco sesiones cooperativas tienen un peso del 20 % en la calificación final de la asignatura.

Para asegurar la heterogeneidad de los grupos, se aplicará una técnica de clasificación basada en el rendimiento académico previo, los estilos de aprendizaje y el nivel de participación en clase, información que se recogerá mediante un breve cuestionario inicial. Este procedimiento tiene como objetivo equilibrar los niveles y perfiles del alumnado para favorecer el aprendizaje entre iguales.

Estas sesiones comprenden actividades de aprendizaje cooperativo de introducción en las que los disientes se familiarizan con la materia de

una manera más significativa al partir siempre de los conocimientos previos y actividades cooperativas de recapitulación que permiten arraigar el aprendizaje. Además, se mantiene en todo momento un enfoque que proporciona a los estudiantes un aprendizaje significativo toda vez que las actividades propuestas están conectadas con la vida real, favoreciendo asimismo el aprendizaje por descubrimiento para que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

El conjunto de actividades y métodos empleados favorecen la participación activa del alumnado, promueven la colaboración, facilitan la adquisición de competencias, propician el intercambio de conocimientos y fomentan el uso de herramientas tecnológicas pertinentes. En concreto, esta propuesta está orientada a la adquisición de competencias generales como la capacidad de trabajo en equipo, habilidades de comunicación oral y escrita, pensamiento crítico y resolución de problemas, así como autonomía en el aprendizaje. Asimismo, se promueve el desarrollo de competencias específicas de la asignatura, tales como conocer e interpretar la normativa laboral, aplicar el marco legal a supuestos prácticos de contratación, y elaborar y analizar contratos laborales conforme a los distintos tipos reconocidos por la legislación vigente. En definitiva, esta estrategia convierte al alumnado en protagonista activo de su aprendizaje, mejorando su implicación, favoreciendo la retención duradera de conocimientos y proporcionando una preparación integral para su futura trayectoria profesional.

4. RESULTADOS

La estructura metodológica propuesta permite superar los límites del modelo tradicional de enseñanza jurídica, ofreciendo al alumnado experiencias formativas más completas, orientadas tanto al dominio del conocimiento técnico como al desarrollo de las habilidades transversales necesarias para un ejercicio profesional competente y ético en el ámbito del Derecho del Trabajo.

La valoración de los resultados derivados de la implantación de esta propuesta de intervención de aprendizaje cooperativo en la asignatura Derecho del Trabajo, se fundamenta en un sistema de evaluación integral,

centrado tanto en el desarrollo de competencias transversales como en la percepción del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la evaluación del desarrollo de las competencias transversales —como el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones— se emplea una combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos. En particular, rúbricas específicas aplicadas a actividades cooperativas, autoevaluaciones y coevaluaciones entre pares, y observaciones sistemáticas realizadas por el profesorado durante las sesiones prácticas. Estas herramientas permiten identificar de manera objetiva el grado de adquisición de cada competencia, con criterios claros y definidos desde el inicio de la experiencia (Rodríguez, Ibarra y García, 2013; García-Ruiz y González, 2013).

Para garantizar una evaluación formativa coherente con el enfoque competencial, se propone el uso de rúbricas digitales como herramienta clave en la valoración del trabajo cooperativo. Estas rúbricas no solo permitirán evaluar el rendimiento académico, sino también aspectos esenciales del desarrollo de competencias transversales, como la responsabilidad, la comunicación eficaz, la toma de decisiones en grupo o la capacidad de autorregulación. En este sentido, se emplearán herramientas TIC específicas para el diseño, gestión y aplicación de rúbricas, como CoRubrics, que facilita la evaluación entre iguales y genera automáticamente estadísticas visuales a partir de formularios de Google; Rubistar, que permite elaborar rúbricas personalizadas a partir de plantillas adaptadas a diferentes áreas de aprendizaje; o las rúbricas integradas en Moodle, especialmente útiles en contextos universitarios que utilizan esta plataforma como entorno virtual de aprendizaje. Estas herramientas favorecen la transparencia, el seguimiento individualizado y la retroalimentación continua, fortaleciendo así la conciencia crítica del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje y el de su grupo. Además, al permitir la participación activa del estudiantado en el proceso de evaluación, se refuerza su implicación y autonomía, aspectos fundamentales en la adquisición de competencias transversales en el ámbito jurídico.

El procedimiento de evaluación debe considerar tanto los resultados individuales vinculados a los objetivos didácticos de la materia, las

destrezas adquiridas y la efectividad de su contribución al avance del trabajo en equipo, como los resultados grupales (García, Megolla *et al.,* 2020). Ahora bien, la implantación del aprendizaje cooperativo debe suponer una oportunidad para superar los procesos de heteroevaluación estricta, promoviendo la participación del alumnado en el proceso de evaluación. En este sentido, deben diseñarse rúbricas específicas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, para medir el impacto en la motivación, el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias, garantizando que el alumnado conozca los mecanismos de su evaluación con carácter previo al inicio de las actividades (Rodríguez, Ibarra y García, 2013).

La propuesta de intervención quedaría incompleta si no incluyeran mecanismos adecuados para la medición del grado de satisfacción con el cambio metodológico en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido, es esencial que tanto el profesorado como el alumnado dispongan de cuestionarios —elaborados con formularios online (por ejemplo, Google Forms o Microsoft Forms)—, que les permitan reflexionar sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo permitiendo un análisis crítico de la experiencia. En particular, el cuestionario de valoración de la propuesta de intervención por parte del alumnado permitirá conocer el grado de satisfacción, el esfuerzo, el aumento de la motivación asociado a la mejora del aprendizaje y de los resultados, etc.

Además, debe incluirse también la recopilación de la retroalimentación cualitativa del alumnado para obtener una visión completa de su experiencia. Todo ello con el objetivo de detectar limitaciones, corregir disfunciones, diseñar estrategias de mejora y fortalecer los elementos que el alumnado o los docentes hayan detectado como más beneficiosos.

Igualmente, parece razonable que los datos recogidos analicen de forma comparativa con cursos anteriores en los que no se aplicaron metodologías activas, a fin de valorar la efectividad de la propuesta tanto en términos de rendimiento académico como de implicación y satisfacción del alumnado.

En conjunto, el proceso de evaluación propuesto permite no solo verificar el cumplimiento de los objetivos didácticos, sino también ofrecer

retroalimentación continua para optimizar la planificación docente y consolidar el aprendizaje cooperativo como una herramienta estratégica para la formación jurídica integral.

5. DISCUSIÓN

La implantación de esta propuesta de intervención en la asignatura de Derecho del Trabajo persigue obtener unos resultados que evidencien un impacto positivo en el desarrollo de competencias transversales por parte del alumnado. La dinámica grupal, basada en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora, favorece no solo una mejor comprensión de los contenidos jurídicos, sino también el fortalecimiento de habilidades clave como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico.

Así se pone de manifiesto en diversos estudios que sostienen que el aprendizaje cooperativo favorece una implicación activa del alumnado y mejora la retención del conocimiento (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson y Johnson, 1999; Slavin, 2002; Johnson, Johnson y Smith, 2014). En el contexto específico del Derecho, donde tradicionalmente ha predominado un enfoque expositivo centrado en el docente, la incorporación de esta metodología supone un cambio significativo tanto en la forma de enseñar como en la forma de aprender.

Uno de los aspectos más relevantes que se observa es la evolución en la capacidad del alumnado para argumentar jurídicamente en debates o análisis de casos reales, lo cual sugiere una mejora tanto en la competencia comunicativa como en la autonomía profesional. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo profesional en el mercado de trabajo.

No obstante, también se han identificado ciertos retos. La implantación incorrecta —o no suficientemente ajustada a las necesidades del alumnado— del aprendizaje cooperativo puede generar resistencias, como la percepción por parte del alumnado de esta metodología como ineficaz al reducirse la interacción global con la clase, o al no comprender los contenidos de manera inmediata (Alonso-Ferreiro *et al.,* 2024). Además, la heterogeneidad de los integrantes puede ocasionar

descompensaciones en las exigencias y roles, y el trabajo en equipo puede ralentizar las sesiones por la necesidad de acuerdos, discrepancias o diferentes ritmos de trabajo. Para abordar estos desafíos, resulta crucial la formación docente para diseñar, facilitar y evaluar actividades cooperativas con criterios claros y objetivos (Azorín, 2018).

Sin duda, la implementación de esta metodología requiere un cambio cultural en el aula y una planificación didáctica que garantice su efectividad, de modo que el docente debe garantizar un diseño y planificación adecuados de las sesiones y actividades (Díaz-Aguado, 2018). La evaluación cualitativa y las encuestas de satisfacción permitirán al profesorado detectar las posibles carencias, así como fortalecer los elementos que sean destacados por el alumnado como más beneficiosos para incorporar las mejoras necesarias que contribuirán a ir modulando la estrategia pedagógica para alcanzar mejores resultados, al tiempo que permitirán aumentar la motivación. Siendo este un aspecto central del éxito de la propuesta de intervención se plantea, a los efectos de facilitar un seguimiento individual y grupal del proceso de aprendizaje, la creación de un e-portfolio o un portafolio digital que podría emplearse como herramienta de evaluación formativa. A través de plataformas educativas como Moodle, Google Sites o herramientas similares, el alumnado podría documentar de forma continua sus avances, dificultades, evidencias de participación y estrategias de mejora, en relación con su experiencia en los grupos cooperativos. Esta modalidad digital no solo permite una mayor accesibilidad y organización del contenido, sino que también favorece la autorregulación del aprendizaje, la autoevaluación y la retroalimentación inmediata por parte del profesorado. Asimismo, el e-portolio contribuye a una mayor implicación del alumnado, facilita la documentación de las evidencias competenciales y permite adaptar las dinámicas cooperativas a las necesidades detectadas, gracias a la trazabilidad y al registro sistemático del proceso de aprendizaje.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo se presenta como una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo integral del estudiante de Derecho, siempre que su implementación sea reflexiva, estructurada y adaptada al contexto específico de la enseñanza jurídica.

6. CONCLUSIONES

La implantación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del Derecho del Trabajo constituye una estrategia metodológica eficaz para fomentar el desarrollo de competencias transversales esenciales en la formación jurídica. Esta metodología no se limita a la adquisición de contenidos teóricos, sino que transforma el aula en un espacio dinámico de construcción conjunta del conocimiento, en el que el alumnado participa de forma activa, reflexiva y colaborativa.

A través de actividades cooperativas estructuradas —como los grupos puzle, el análisis conjunto de casos reales, la resolución de conflictos jurídicos o la elaboración colaborativa de materiales— el estudiantado no solo interioriza los principios fundamentales del Derecho del Trabajo, sino que también fortalece habilidades clave como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la negociación, el liderazgo compartido y la gestión del trabajo en equipo. Estas competencias, fundamentales para el ejercicio profesional en entornos laborales reales y cambiantes, son altamente valoradas en el mercado jurídico actual, donde se requiere tanto solidez técnica como capacidades interpersonales y éticas.

Sin embargo, estas competencias, fundamentales para el desarrollo profesional en el mercado de trabajo, han quedado tradicionalmente relegadas en modelos de enseñanza centrados en la clase magistral, caracterizados por una transmisión unidireccional del conocimiento y una escasa participación activa del alumnado. En contraste, el enfoque cooperativo rompe con esta lógica transmisiva, generando entornos inclusivos de aprendizaje donde la diversidad de ideas, ritmos y estilos se convierte en un valor añadido. Esta metodología promueve una mayor implicación del estudiantado en su propio proceso formativo, estimula el aprendizaje autónomo y autorregulado, y mejora la calidad de las interacciones académicas. Todo ello contribuye a una formación más integral, contextualizada y humanista, en consonancia con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

No obstante, el éxito de la implantación del aprendizaje cooperativo depende de varios factores críticos. En primer lugar, es imprescindible

una planificación didáctica cuidadosa, que contemple objetivos claros, tareas cooperativas bien definidas, criterios de evaluación coherentes y mecanismos para resolver posibles conflictos grupales. Asimismo, se requiere una actitud abierta y comprometida por parte del alumnado, dispuesto a asumir un rol activo en el proceso de aprendizaje, asumir responsabilidades compartidas y colaborar desde la horizontalidad. Por último, el profesorado debe asumir el papel de facilitador del aprendizaje, guiando, orientando y evaluando de forma continua, más allá del rol tradicional de transmisor de contenidos. La formación y sensibilización del profesorado en metodologías activas y cooperativas es, por tanto, un elemento indispensable para asegurar la viabilidad y sostenibilidad de esta propuesta en el ámbito jurídico-académico.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo, más que una metodología activa, representa un auténtico modelo pedagógico transformador para la enseñanza del Derecho del Trabajo, al integrar el saber disciplinar con la práctica de competencias transversales esenciales para una ciudadanía crítica, profesionalmente competente y socialmente comprometida.

7. REFERENCIAS

Alarcón, E., Sepúlveda, P., & Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1).

Alonso-Ferreiro, A., Mociño-González, I., Riobóo-Lois, B., & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2024). El desafío del aprendizaje cooperativo en la universidad (1.ª ed.). Narcea Ediciones.

Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Perfiles Educativos, 40(161), 191–206.

Buzón García, O., & Romero García, C. (2021). Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI. Dykinson.

Castañeda, L., & Adell, J. (2014). Más allá de la tecnología: análisis de los entornos de aprendizaje personales y grupales de estudiantes en una asignatura universitaria. Cultura y Educación, 26(4), 739–774.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2018). El aprendizaje cooperativo: de la teoría a la práctica. Santillana.

Durán, D., & Monereo, C. (2012). Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Horsori.

García, C. I. R., Megolla, A. D., Solis, R. P., Gómez, R. M., & Moreno, F. S. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 136–162.

García-Ruiz, M. R., & González Fernández, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 4(7), 106–128.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3–4), 85–118.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Aique.

Onrubia, J., & Mayordomo, R. M. (Coords.). (2015). El aprendizaje cooperativo. Editorial UOC.

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Rodríguez, G., Ibarra, M. S., & García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: Conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 11(2), 198–210.

Serrano, J. M., & Calvo, M. T. (1994). Aprendizaje cooperativo: Técnicas y análisis dimensional. Caja Murcia Obra Cultural.

Slavin, R. E. (2002). Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica. Aique.

Torrego, J. C., & Negro, A. (Coords.). (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación. Alianza Editorial.

MÁS ALLÁ DE LA CLASE TRADICIONAL: REDISEÑO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA FUNCIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EXTERIOR E INTERNACIONAL EN EL DEPARTAMENTO DE DERECHO PÚBLICO Y COMÚN EUROPEO

RABÍA M'RABET TEMSAMANI
Universidad de Jaén

1.INTRODUCCIÓN

Impartir una asignatura que despierta escaso interés entre los estudiantes constituye uno de los desafíos pedagógicos más exigentes en la enseñanza universitaria. A diferencia de aquellas materias que suscitan una motivación intrínseca o están claramente vinculadas con los intereses profesionales del alumnado, las asignaturas consideradas "poco atractivas" requieren por parte del docente un esfuerzo adicional tanto en términos de preparación como de intervención en el aula. No se trata únicamente de transmitir contenidos de manera rigurosa y coherente, sino de generar un entorno de aprendizaje que logre despertar la curiosidad, mantener la atención y fomentar la implicación activa del estudiante.

Desde un punto de vista pedagógico, este tipo de contexto obliga al profesorado a replantearse sus enfoques metodológicos. Las clases expositivas tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos, suelen ser poco eficaces frente a un grupo desmotivado. Es necesario, por tanto, recurrir a metodologías activas que promuevan la participación y sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo, el uso de estudios de caso o la integración de herramientas digitales pueden ofrecer vías para contextualizar los

contenidos y hacerlos más significativos. Igualmente, la incorporación de evaluaciones formativas y retroalimentaciones continuas permite ajustar la enseñanza a las necesidades reales del grupo y fomentar una mayor implicación.

Además, el docente se enfrenta a un componente emocional no menor: la desmotivación general del aula puede afectar también su propia percepción de la tarea docente, generando una sensación de frustración o desánimo. Esto subraya la necesidad de sostener una actitud reflexiva y autocrítica, basada en la mejora continua y en la búsqueda de nuevas formas de conectar con los estudiantes. En este sentido, el acompañamiento institucional, la formación docente permanente y los espacios de intercambio de experiencias entre colegas son fundamentales para sostener el compromiso pedagógico.

En definitiva, enseñar una asignatura con bajo atractivo para el estudiantado no es una tarea sencilla, pero sí una oportunidad para repensar la práctica docente desde una perspectiva más creativa, empática y centrada en el aprendizaje significativo. Superar este desafío requiere no solo conocimientos disciplinares, sino también una profunda comprensión de las dinámicas de aula, de las motivaciones estudiantiles y de las múltiples formas en que las personas aprenden.

Este capítulo tiene como objetivo compartir una experiencia docente en la que la autora logró transformar una asignatura, tradicionalmente percibida con desinterés y rechazo por parte del alumnado, en un espacio de aprendizaje provechoso y motivador durante el curso académico más reciente.

Para ello, el capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una lectura crítica de la asignatura en cuestión; en segundo lugar, se expone una reflexión previa al inicio del curso 2024-2025, centrada en los desafíos que suponía esta experiencia innovadora. A continuación, se detalla el desarrollo de la propuesta docente implementada, y finalmente, se analizan los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones derivadas del proceso.

2. LECTURA CRITICA DE LA ASIGNATURA

La asignatura objeto de esta experiencia es "La función y administración pública internacional y exterior" (FAPIE en adelante). Se trata de una asignatura que fue establecida en el curso académico 2013-2014[20]. Según la información que me había sido transmitida, por un colega del departamento de Derecho público y común europeo donde se impartía la FAPIE por el área de Derecho internacional y relaciones internacionales, a finales del curso académico 2021-2022 durante el POD, se trataba de una asignatura inspirada del plan de estudios francés.

2.1. Contenido de la FAPIE

Mi compromiso inicial con la FAPIE comenzó simultáneamente con la conclusión de este curso. Se me encomendó la preparación de mi plan de estudios para el próximo año académico, 2022-2023. Como es ampliamente reconocido, la guía pedagógica, conocida comúnmente por la guía docente, de cada disciplina sirve como elemento fundamental para la preparación inaugural de cualquier materia.

La FAPIE está compuesta por dos partes:

- La parte I versa sobre las organizaciones internacionales (OOII en adelante) y que incluye cuatro temas los cuales son: las OOIIs (I) y (II) que abordan los antecedentes históricos; proceso de institucionalización de la sociedad internacional; Concepto y caracteres de las organizaciones internacionales; Tipología y clasificación de las OOIIs; Contenido de la personalidad jurídica de las OOIIs; los miembros de las OOII: Ingreso y retirada; derechos y obligaciones de los miembros; estructura de las OOIIs; competencias de las OOIIs; derecho de las OOIIs; Privilegios e inmunidades de las OOIIs y ejemplos de OOIIs: especial referencia a la Organización de Naciones

[20] Se puede comprobar en qué curso esta asignatura fue planteada mediante el histórico de las guías docentes para el grado de Gestión y Administración Pública en el catálogo de los guías docentes en la siguiente página web de la universidad de Jaén. https://uvirtual.ujaen.es/srv/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2013-14/3/114A fecha de última visita el 9 de julio de 2025.

Unidas y a la Unión Europea. Temas 3 sobre la administración pública internacional que incluye lo siguiente: la funciona pública internacional, agente y funcionario internacional; estatuto y garantías de los funcionarios internacionales y función pública internacional y derecho de familia. En cuanto al tema 4 intitulado: solución de controversias en función pública versa sobre los Tribunales administrativos y contencioso-administrativos de las Organizaciones Internacionales y el contencioso de la Función pública en la Unión Europea.

– La segunda parte formada por seis temas: el primero es sobre los órganos centrales del Estado para las relaciones exteriores que aborda lo siguiente: Jefe de Estado; Presidente del Gobierno; Ministro de Asuntos Exteriores; Diplomacia y Política Exterior; Diferencias entre Diplomacia y Política Exterior; Principio de unidad de acción en el exterior; Política exterior y Acción Exterior. El tema dos es sobre la Misión Diplomática que aborda la evolución histórica; el concepto del Diplomático bilateral; estructura y medios de acción e inmunidades y privilegios. El tema tres trata la Misión Consular y que incluye lo siguiente: evolución histórica; concepto del Cónsul; principio de la Misión Consular; fin de la Misión Consular; funciones jurídicas; estructura y medios de acción e inmunidades y Privilegios. Llegando al tema ocho son las Representaciones Permanentes de Estados ante Organizaciones. Internacionales objeto de estudio. En este caso incluye la Diplomacia Multilateral y Representación Permanente; funciones de la Representación Permanente; Estructura y Medios; Inmunidades y Privilegios y Representaciones Permanentes de Estados ante Organizaciones Internacionales Regionales. El penúltimo tema trata la Diplomacia ad hoc: Misiones Especiales. Su contenido versa sobre: Evolución histórica; Misión Especial; Diplomacia "ad hoc": a) Emisarios personales. b) Misiones económicas, comerciales y de índole técnico. c) Agentes privados; Principio de la Misión Especial; Fin de la Misión Especial; Funciones de la Misión Especial; Estructura y medios e

Inmunidades y Privilegios. Para terminar el último tema aborda La Diplomacia ad hoc: Diplomacia de Conferencia; Delegación; Principio de la Conferencia; Fin de la Conferencia; Funciones de la Delegación; Estructura y medios de acción e Inmunidades y Privilegios.

2.2. FUERZA Y DEBILIDAD DE LA FAPIE

Sin duda, un examen del temario de la FAPIE revela que es ostensiblemente adecuado para las personas que aspiran a dedicarse a carreras como profesionales de la administración pública internacional o representantes diplomáticos. O para decirlo de otra forma, función internacional y exterior. Siendo una asignatura optativa, aquel alumno quien la coge, debería haberlo hecho en base del carácter atractivo del temario e orientado por su inspiración profesional.

Al realizar un examen del segmento relacionado[21] con los requisitos previos descritos en la guía docente, el objetivo previsto se hace evidente.

Con esta asignatura se pretende que el alumnado tenga una visión general sobre el Derecho y las Instituciones internacionales de carácter general y regional, haciendo especial mención a las Naciones Unidas y a la Unión Europea. En Derecho Internacional Público y Unión Europea se abordarán temas relacionados con la función pública internacional y los modelos de administración pública internacional. Los privilegios e inmunidades de los Funcionarios y Agentes internacionales. Finalmente, se analizarán las categorías de representación diplomática y consular.

Empero, la experiencia durante los tres cursos académicos: 2023; 2024 y 2025 impartiendo la FAPIE, me ha permitido ver de cerca sus lagunas y debilidades. De las primeras destacaría la falta de bibliográfica que se ajusta no solamente a su contendido sino también a los objetivos pretendido. Llama la atención, ver una referencia bibliográfica que sigue siempre en prensa. Por consecuente, dificulta la preparación de las

[21] Consultar la guía docente disponible en la página oficial de la UJA en el siguiente enlace: https://uvirtual.ujaen.es/srv/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2023-24/3/114A/11413007/es/2023-24-11413007_es.html

clases con la calidad requerida. Hace una simple tarea de preparación una misión casi imposible.

Otro aspecto que ha influido esta asignatura, fue su contenido de carácter muy teórico y descriptivo que hacía de ella una materia con un enfoque tradicional y carente de dinamismo lo cual limitada en su capacidad para motivar al estudiante.

Durante los tres cursos en los que he impartido esta asignatura, preguntaba a los alumnos por los motivos sobre los que se basaron para coger la asignataria en cuestión. La primera respuesta de denominador común siempre fue el silencio. Desviando esta diferencia, aprovechaba de pasar la lista durante la primera clase para poner nombre a personas y preguntaba preguntas distintas, por ejemplo: ¿qué aspiración profesional tenía? ¿por qué ha elegido esta asignatura? ¿le interesaría continuar con un máster en diplomacia? ¿le interesaría trabajar en organizaciones internacionales?

En síntesis, las respuestas recopiladas a lo largo de estos tres cursos reflejan una elección marcada por la falta de motivación: se percibe como el 'mal menor' entre las optativas disponibles, una asignatura indiferente ('da lo mismo'), o simplemente una vía rápida hacia el objetivo final de terminar la carrera y buscar trabajo o preparar oposiciones. En algunos casos, se valora únicamente porque aborda contenidos relacionados con el derecho.

3.REFLEXION Y RETO ANTES DEL INICIO DEL CURSO 2024-2025.

Durante el primer curso, gran parte de mi tiempo se destinó a la preparación de las clases, lo que me impidió abordar de forma integral el diseño de la asignatura y la planificación de las evaluaciones. En consecuencia, me limité a seguir lo establecido en la guía docente. No obstante, se llevó a cabo una simulación de negociación internacional que fue muy bien valorada por los estudiantes, quienes manifestaron su satisfacción y expresaron su interés en participar en más actividades de esta naturaleza. A partir del segundo curso, comencé a reflexionar sobre estrategias que no solo fomentaran un mayor interés por parte del

alumnado, sino que también aseguraran una adquisición significativa y duradera de los conocimientos al finalizar el primer cuatrimestre.

Durante mi segunda experiencia, planteé a los alumnos la idea de hacer una evaluación continua en vez de un examen final conforme lo establecido en la guía docente. Las evaluaciones fueron diseñadas con el objetivo de que los estudiantes elaboraran presentaciones simuladas dirigidas a sus compañeros ausentes. Dichas presentaciones debían basarse en dos o tres preguntas orientadoras formuladas por el profesor, al tiempo que procuraban identificar y responder a las posibles necesidades informativas de los ausentes, así como reflejar los conocimientos que estos deberían haber adquirido. (R. M'Rabet Temsamani, 2024). El éxito de esta última experiencia elevó significativamente el nivel de exigencia. Era necesario reflexionar sobre qué tipo de innovación docente podría resultar más efectiva para esta asignatura y, sobre todo, cuál sería mejor recibida y valorada por el alumnado. Con ese propósito, se decidió realizar una revisión de metodologías docentes innovadoras que pudieran servirme de inspiración para diseñar la siguiente experiencia.

Entre ellas, consulté el método del aprendizaje basado en problemas (ABP/PBL), que consiste en presentar a los estudiantes un problema real o simulado que deben resolver de manera colaborativa, investigando y aplicando conocimientos. Esta metodología contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las habilidades de investigación (Barrows, H. S., 1986). Se trata de una referencia clásica en el ámbito médico, pero su aplicación se ha extendido a diversas disciplinas.

También revisé el aprendizaje basado en proyectos (ABPro) (Thomas, J. W., 2000), una estrategia en la que los estudiantes trabajan durante un periodo prolongado en la creación de un proyecto (producto, servicio, presentación, etc.) que responde a una pregunta o desafío relevante. Este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y el aprendizaje transversal.

Otra metodología analizada fue la clase invertida o flipped classroom (Bergmann, J., & Sams, A., 2012), cuyo enfoque se basa en trasladar el contenido teórico fuera del aula (a través de videos, lecturas u otros recursos), de modo que el tiempo en clase se dedique a actividades prácticas,

debates y resolución de problemas. Esta dinámica transforma al docente en facilitador y permite aprovechar mejor el trabajo activo en el aula.

Finalmente, centré mi atención en la gamificación, tal como la definen Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), desde una perspectiva académica. Esta metodología incorpora elementos propios del juego (como puntos, niveles o recompensas) en el proceso educativo, con el fin de aumentar la motivación y el compromiso del alumnado. Funciona bien en entornos digitales o combinados (blended learning).

Otro método que consideré de particular interés fue el aprendizaje cooperativo (Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J., 1998), una propuesta clásica que detalla principios, estructuras y beneficios asociados a esta metodología. Se basa en el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, donde los estudiantes aprenden juntos y se apoyan mutuamente para alcanzar metas comunes. Además de mejorar el rendimiento académico, el aprendizaje cooperativo fortalece habilidades sociales, promueve la responsabilidad compartida y fomenta la empatía entre los miembros del grupo.

La siguiente metodología analizada fue el uso de estudios de caso (Herreid, C. F., 1997), que proporciona orientaciones sobre cómo diseñar y aplicar casos efectivos en contextos educativos. Esta estrategia se centra en el análisis detallado de situaciones reales o simuladas vinculadas al campo de estudio, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la aplicación de conocimientos teóricos. Es especialmente útil en disciplinas como Derecho, Medicina, Ciencias Sociales y Administración.

Asimismo, exploré el aprendizaje-servicio (ApS) (Eyler, J., & Giles Jr, D. E., 1999), una metodología que vincula el aprendizaje académico con el compromiso social. A través de proyectos diseñados para responder a necesidades reales de la comunidad, los estudiantes no solo adquieren competencias académicas, sino que también desarrollan valores éticos, sentido de responsabilidad social y capacidad de reflexión crítica. Esta integración entre formación y acción social convierte al ApS en una propuesta educativa transformadora.

En cuanto al Design Thinking, se trata de una estrategia innovadora centrada en la resolución creativa de problemas (Razzouk, R., & Shute, V., 2012). Este enfoque atraviesa diversas fases —empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar— y está especialmente orientado a contextos multidisciplinarios. Su propósito es generar soluciones originales a partir de una comprensión profunda de las necesidades del usuario, promoviendo así una actitud activa y flexible en el proceso de aprendizaje.

Para concluir este recorrido por metodologías de innovación docente, consideré también los entornos de aprendizaje digitales, en sus modalidades e-learning y blended learning (b-learning) (Garrison, D. R., & Vaughan, N. D., 2008). Esta propuesta se caracteriza por la integración de plataformas virtuales (como Moodle o Canvas), recursos multimedia e interacciones en línea que amplían o sustituyen la enseñanza presencial. Su flexibilidad y accesibilidad favorecen un aprendizaje autónomo y adaptado a distintos ritmos y contextos.

Finalmente, el microaprendizaje (Hug, T., 2005) se presenta como una metodología especialmente eficaz en contextos digitales y de formación continua. Consiste en ofrecer contenidos en unidades pequeñas, muy específicas y de rápida asimilación, lo que permite al estudiante acceder al conocimiento de manera ágil, enfocada y personalizada según sus necesidades.

En última instancia, debía asumir el reto de concebir una innovación docente que diera sentido al último curso de la asignatura de Función y Administración Pública Exterior e Internacional (FAPEI), y que, al mismo tiempo, representara una oportunidad para poner a prueba mis propias competencias pedagógicas.

4.DESARROLLO DE LA PROPUESTA DOCENTE IMPLEMENTADA

Al inicio del nuevo curso, la idea que tenía era proponer una evaluación continua que metería en práctica los bloques temáticos de la guía docente. Como se sabe, ésta es un contrato entre el profesor y el alumnado en el que se describe la asignatura y se detallan sus elementos curriculares. Recoge la información contenida en la ficha y añade otra útil para el desarrollo de la actividad docente: resultados de aprendizaje, temario

de la asignatura, actividades formativas, sistemas de evaluación, bibliografía básica, profesorado previsto para impartirla.

El primer plan fue ver en cuántos bloques de evaluaciones sería posible dividir la asignatura de forma que sean complementarias. Se ha pensado en primer bloque que incluye la primera parte de la asignatura y que versa sobre las organizaciones internacionales y la administración pública internacional y solución de controversias en función pública. El segundo bloque incluye los órganos centrales del Estado para las relaciones exteriores; y el las misiones diplomáticas y las misiones consulares. El tercer bloque las Representaciones Permanentes de Estados ante Organizaciones Internacionales objeto de estudio y Representaciones Permanentes de Estados ante Organizaciones Internacionales Regionales. El penúltimo tema trata la Diplomacia ad hoc: Misiones Especiales La Diplomacia ad hoc: Diplomacia de Conferencia.

A partir de estas consideraciones, la autora optó por implementar un sistema de tres evaluaciones continuas. No obstante, antes de ponerlo en marcha, se presentó la propuesta al alumnado y se explicó la dinámica el primer día de clase, solicitando además una firma de aceptación con el fin de evitar malentendidos posteriores. Cabe señalar que los estudiantes acogieron con entusiasmo la opción de evaluación continua frente al examen final. En este sentido, conviene subrayar que el término 'examen' genera un cierto grado de ansiedad o rechazo, lo que explica que muchos alumnos aceptaran la evaluación continua incluso sin conocer con exactitud en qué consistiría.

Con el objetivo de que los estudiantes pusieran en práctica sus conocimientos sobre organizaciones internacionales, la primera evaluación consistió en la creación de una organización internacional ficticia por cada alumno/a en defenderla en clase. Las instrucciones indicaban que dicha organización debía ser concebida como si se tratara de un tratado constitutivo, e incluir los siguientes elementos: nombre, objetivo, tipología, clasificación, personalidad jurídica, competencias, régimen de inmunidades y privilegios de los funcionarios internacionales, mecanismos de ingreso y retirada, así como el órgano competente para la resolución de conflictos entre la organización y sus funcionarios.

La segunda evaluación continua, igualmente un trabajo individual, siguiendo las siguientes instrucciones:

1. Elegir un país de su interés y que no sea España
2. Presentar su sistema político y forma de gobierno.
3. El proceso de la firma y la ratificación de un tratado internacional.
4. Abordar su política exterior: Organigrama del MAE.
5. Citar 5 organizaciones internacionales de las que es miembro.
6. Citar 1 tratado internacional por los siguientes temas y de los que es parte.:

   Medioambiente; Derechos humanos; Condición de la mujer; Trata Humana y Privilegios e inmunidades, relaciones diplomáticas y consulares.
7. Comenta la relación bilateral de este Estado con España: Si mantiene una relación diplomática: los tratados bilaterales firmados entre ambos países señalando el objetivo, la fecha de la firma y de su ratificación y los consulados abiertos en cada uno.
8. Se hizo especial hincapié en cuidar tanto el contenido como el aspecto formal del trabajo, evitando el uso de fuentes no académicas —en particular, se prohibió citar wikis— y se notificó al alumnado que los trabajos serían sometidos a un análisis de originalidad mediante la herramienta Turnitin."

La tercera evaluación consistió en una simulación de una conferencia internacional cuyo objetivo era la creación de una organización internacional. Como paso previo, los estudiantes debían ponerse de acuerdo para seleccionar una de las organizaciones propuestas durante la primera evaluación continua. La elección, tanto en su forma como en su procedimiento, quedó completamente a criterio del grupo, fomentando así el trabajo colaborativo y la toma de decisiones autónoma. Una vez tomada la decisión, los estudiantes debían seguir una serie de instrucciones específicas para llevar a cabo la simulación:

Instrucciones:

1. De todas las organizaciones internacionales presentadas, elegir que será objeto de su creación en la conferencia internacional.

2. Elegir un presidente de la conferencia internacional y que ejercerá al mismo tiempo de secretario.

3. Las competencias y requisitos del presidente:

– Competencias: Es la persona quien se encarga de preparar una propuesta del reglamento interno de la CI, lo envía a los Estados participantes (vía el ministerio de los asuntos exteriores de cada Estado) para dar su visto buen o proponer modificación. Una vez terminada esta primera fase y después de conseguir el VB de los E.P. solicita los EP a que le invien sus propuestas de artículos para ir preparando el proyecto de tratado constitutivo de la OI. Una vez preparado, envía una invitación formal a los Estados para participar a la CI en la que debe aparecer: el título de la CI que debe ser afín con la OI objeto de la creación; el objetivo de la CI, la fecha de inicio y la fecha fin y el lugar de su celebración. Se adjunta el reglamento interno de la CI.

– Requisitos: Debe ser imparcial, neutral vela por el buen desarrollo de la CI mediante el respeto del reglamento interno y es la autoridad para reine un clima de respeto entre los representantes de los Estados participantes.

4. Los Estados participantes, deben: mandar al secretario de la CI 4 proyectos de artículos (4 * 9) serán 36 proyectos artículos. Contestar a la invitación y confirmar su participación y designando a su representante. Se puede basarse en un tratado constitutivo de una OI para pensar en el contexto de sus proyectos de artículos. Se trata únicamente de hacerse una idea, los artículos deben ser propios y originales. Los representantes de los Estados practicantes deben preparar un discurso que 10 minutos.

El contenido del reglamento interno: Debe incluir mínimo 25 normas (artículos) a título de ejemplo:

5. Artículo 1 La Conferencia
6. Artículo 2 Fecha de apertura y clausura
7. Artículo 3 Del lugar de reunión
8. Artículo 4 La Agenda provisional deberá ser difundida a todos los Estados Miembros participantes antes del inicio
9. Artículo 5 Delegaciones: Las Delegaciones estarán integradas como mínimo por ¿?
10. Artículo 6 Podrá utilizarse indistintamente la denominación "Estado Miembro", "Representación" o "Delegación". Los integrantes de las mismas serán llamados indistintamente "Señores Delegados" o "Señores Representantes".
11. Artículo 7 Protocolo sobre el nombre oficial de los Estados
12. Artículo 8 modo de toma de decisiones
13. Artículo 9. Orden de intervención de las delegaciones. etc.

5.ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para empezar, es importante reconocer que los estudiantes se mostraban simultáneamente entusiasmados y algo inseguros ante la tarea número uno. Se les explicó que disponían de plena libertad creativa para diseñar una organización internacional original, y que podían utilizar como referencia diversas organizaciones internacionales existentes a modo de guía para estructurar su propio tratado constitutivo. Estas organizaciones les sirvieron como un 'canva' conceptual sobre el cual construir su propuesta.

En cuanto a las dudas que requerían tutoría, conviene destacar que solo una alumna solicitó una sesión al respecto. Se presentó con un trabajo ya finalizado y bien estructurado, transmitiendo la impresión de que buscaba únicamente confirmar que su propuesta cumplía con los requisitos establecidos.

Las presentaciones se llevaron a cabo en dos sesiones. Los criterios de evaluación se centraron exclusivamente en la coherencia interna del

tratado constitutivo y el dominio del tema de las organizaciones internacionales. No se valoró ni positiva ni negativamente el grado de originalidad de la organización creada, para evitar sesgos. Aunque en su momento únicamente se comunicó si el trabajo era apto, las calificaciones —que oscilaron entre un 7, en casos donde se evidenció descoordinación entre el contenido escrito y lo expuesto— estuvieron disponibles el día de la revisión. No obstante, lo más enriquecedor fue el debate que tuvo lugar al finalizar las presentaciones. La dinámica consistió en preguntar, uno por uno, qué habían retenido sobre las organizaciones internacionales. Salvo dos estudiantes que suelen mantenerse al margen durante las clases, el resto expresó con abundancia su satisfacción con la experiencia, señalando que les ayudó a comprender y dominar el tema con mayor profundidad.

Respecto a la segunda evaluación, el alumnado debía subir a la plataforma Platea un informe específico. El resultado del análisis mediante Turnitin fue excelente y dentro de los márgenes aceptables. Se valoraron tanto los aspectos formales como el contenido de fondo. A medida que los trabajos eran recibidos, se revisaban de forma progresiva y se notificaba al estudiante si el trabajo era considerado apto o no apto.

En cuanto a la calificación, y conforme a los criterios previamente comunicados, se seleccionó un trabajo destacado como referencia. Esta medida permitió asegurar la equidad y la transparencia del proceso de evaluación, evitando cualquier posible injusticia. Al igual que en la evaluación anterior, los estudiantes manifestaron un alto grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos durante la realización de la tarea.

La tercera y última evaluación fue, sin duda, la que generó mayor inquietud y dudas entre el alumnado. A lo largo del cuatrimestre, se intentó explicar de forma progresiva y detallada el proceso de la simulación de una conferencia internacional, integrándolo en las sesiones dedicadas a los temas correspondientes. Asimismo, se concedió al grupo la responsabilidad de fijar las fechas de la simulación, y acertadamente optaron por programarla durante la última semana del cuatrimestre.

La experiencia, en sí misma, exigía un alto nivel de implicación. Los estudiantes acudieron con vestimenta formal, acorde al rol de miembros

de una delegación internacional. El presidente de la conferencia asumió un doble papel: por un lado, dirigir las sesiones y, por otro, representar a su país. En aquellos momentos en que debía ejercer este segundo rol, la autora asumía la función de secretaria de la conferencia, encargándose además de imprimir y las credenciales oficiales para su verificar antes de la inauguración de la sesión por la presidencia.

Para la evaluación de esta actividad, se tuvieron en cuenta varios criterios: la idoneidad del discurso de apertura, la calidad y pertinencia de las intervenciones realizadas en nombre y en representación del país asignado, así como el grado de implicación demostrado a lo largo de la simulación. Cabe destacar la excelente actuación del presidente de la conferencia, quien, a pesar de la presión inherente a su doble responsabilidad, supo desenvolverse con solvencia. Del mismo modo, resultó especialmente gratificante observar el alto nivel de compromiso de dos alumnas Erasmus, cuya participación fue tan destacada como inesperada.

Una vez concluida la actividad, con la creación formal de la organización internacional objeto de la simulación, se abrió un espacio de debate para que cada estudiante pudiera compartir su experiencia. Una vez más, fue evidente la satisfacción general del grupo, tanto por el aprendizaje adquirido como por la dinámica participativa de la actividad.

Al término del primer cuatrimestre, se publicaron las calificaciones, sin registrarse ningún suspenso y con una nota mínima de 7. No se recibió ninguna reclamación por parte del alumnado.

6. CONCLUSIONES

No cabe duda de que resulta profundamente frustrante tener que impartir una docencia estática, meramente descriptiva y excesivamente teórica, especialmente cuando se trata de una asignatura optativa. Al final se tiene que examinar el alumnado sobre los conocimientos adquiridos. En este contexto, la principal preocupación radicaba en determinar el cómo y el formato más adecuado para evaluar. ¿Debían plantearse preguntas tipo test sobre los contenidos impartidos? ¿Preguntas de desarrollo y disertación? ¿O acaso un examen oral, aun siendo consciente

de que los resultados podrían limitarse a lo poco que el alumnado hubiera memorizado superficialmente?

En definitiva, la evaluación, tal y como fue planteada, superó con creces todas las expectativas iniciales.

Como docentes, tenemos la capacidad de transformar profundamente cualquier asignatura que comparta estas características, con el objetivo de no solo aumentar el interés del alumnado, sino también de fomentar aprendizajes significativos que les acompañen más allá de la finalización de sus estudios universitarios

7. AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi especial agradecimiento al profesor Víctor Luis Gutiérrez Castillo por sus valiosos consejos, su constante apoyo y su motivación, que han sido fundamentales para el desarrollo y mejora de mi labor docente.

El presente trabajo se enmarca en las actividades del grupo de investigación "Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales" (SEJ-399), del cual el profesor Víctor Luis Gutiérrez Castillo es investigador principal. Asimismo, forma parte de las acciones de investigación desarrolladas en el marco de la Acción 7, del plan propio de la universidad de Jaén. Esta Acción tiene como objetivo la captación de talento mediante la incorporación de personal doctor con experiencia investigadora acreditada.

8.BIBLIOGRAFÍA

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education, 20*(6), 481–486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Herreid, C. F. (1997). What makes a good case? *Journal of College Science Teaching, 27*(3), 163–165.

Hug, T. (2005). Micro learning and narration: Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of "micro units" and didactical micro-learning arrangements. In *Proceedings of Media in Transition* (MIT). http://www.microlearning.org/micropapers/micro_learning_and_narration.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom* (7th ed.). Interaction Book Company.

M'Rabet Temsamani, R, (2024). "Experiencia satisfactoria de acercar el alumnado a una asignatura optativa de derecho internacional de bajo interés". En Soria Rogriguez. C. y Manestberger. J *nuevos enfoques en la docencia e investigación en ciencias jurídicas y en otras disciplinas*. Ed. Dykinson,

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research, 82*(3), 330–348. https://doi.org/10.3102/0034654312457429

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29

SECCIÓN II.

DE LA HISTORIA A LA GEOGRAFÍA: ALFABETIZACIÓN SOCIAL

MEMORIA, JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS: LA EXPERIENCIA PORTUGUESA DE TRANSICIÓN

Hugo Neves Pérez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

Para abordar con rigor el estudio de los procesos de justicia transicional en la historia reciente, resulta ineludible contextualizar el fenómeno desde una perspectiva internacional, aplicando el marco teórico de la "ola democratizadora" acuñado por el politólogo Samuel Huntington en su obra seminal *La tercera ola* (Huntington, 1991, pp. 17–19). Este concepto, que ha gozado de un notable éxito tanto en la esfera académica como en el análisis periodístico, permite interpretar la historia política no como una sucesión de eventos aislados, sino como un proceso cíclico y global. En este sentido, Huntington distingue tres grandes ciclos en el proceso histórico de institucionalización de la democracia representativa, considerando que cada uno de ellos se compone de una dialéctica de flujo y reflujo: una ola a favor de la democracia seguida de una reacción en sentido contrario a la que denomina "contraola" (Huntington, 1991, pp. 17–19).

Bajo este prisma analítico, la transición portuguesa adquiere una relevancia singular al constituirse como el evento inaugural de la llamada "tercera ola" (Huntington, 1991, pp. 32–36). Una etapa histórica que inicia precisamente con la ola democratizadora propagada por las transiciones que se produjeron sucesivamente en el sur de Europa, extendiéndose posteriormente a América Latina y el este de Europa (sobre todo entre 1974 y 1989). Según el esquema de Huntington, este ciclo se considera cerrado o quebrado por la "tercera contraola", simbolizada por la represión iniciada en la plaza de Tiananmen y continuada por los

conflictos de las guerras balcánicas, momento histórico en el que el autor publicó su análisis (Huntington, 1991, pp. 32–36).

No obstante, la especificidad del caso portugués no reside únicamente en su ubicación temporal, sino en la naturaleza estructural de su cambio político. A diferencia de otras transiciones coetáneas, Portugal experimentó una transición sin ningún tipo de pacto o acuerdo previo entre las élites políticas y económicas de la dictadura y la oposición democrática (Fishman, 1990, pp. 430–434). Lejos de ser una reforma negociada, el proceso portugués fue el fruto del colapso del *Estado Novo* y de una crisis estructural del régimen salazarista, agudizada por el contexto de la guerra colonial y la descolonización del imperio portugués. El catalizador de este cambio fue el surgimiento del *Movimento das Forças Armadas* (MFA), el cual derrocó a la dictadura encabezada por Marcelo Caetano en abril de 1974 y, por ende, dando comienzo al proceso revolucionario conocido mundialmente como la "Revolución de los Claveles".

Este contexto de democratización vía ruptura incide de manera determinante, como es obvio, en la configuración de la justicia transicional que se desarrollaría en la etapa democrática, dotando a Portugal de una serie de características que justifican su elección como caso de estudio central para esta investigación. La relevancia del presente trabajo se fundamenta en el análisis de una serie de elementos distintivos que hacen del modelo luso un referente único. En primer lugar, se trata de una transición pionera en el contexto de la tercera ola democratizadora, lo que obligó al país a establecer mecanismos de justicia sin referentes inmediatos previos. En segundo lugar, destaca el importante papel de las fuerzas armadas en el proceso transitorio, actuando no como garantes del régimen anterior, sino como agentes activos del cambio y la depuración.

Asimismo, el caso portugués se distingue por la gran influencia de los movimientos sociales en los procesos de justicia transicional, quienes ejercieron una presión fundamental desde las calles para exigir responsabilidades, complementando la acción institucional. A esto se suma el notable consenso de las principales formaciones políticas con respecto a la condena de los hechos acontecidos durante la dictadura, lo que permitió establecer el "principio de la verdad" como una base indiscutible de la convivencia democrática.

Finalmente, esta investigación busca cubrir un vacío académico significativo: la falta de grandes estudios jurídicos integrales sobre los procesos de justicia transicional, y postransicional, acontecidos desde la consolidación de la democracia portuguesa hasta la actualidad, ofreciendo una visión sistematizada de cómo el país ha gestionado su memoria histórica.

2. LA JUSTICIA TRANSICIONAL EN PORTUGAL: DESDE LA REVOLUCIÓN DE LOS CLAVELES HASTA LA ACTUALIDAD

La justicia transicional en Portugal, tras la dictadura de Salazar, se caracterizó por ser un proceso complejo y multifacético, que buscó reparar a las víctimas y familiares del pasado autoritario del país. Pocos meses después del golpe de Estado, que marcó el fin de la dictadura, se inició una serie de procesos de justicia transicional de que afectaron tanto a las élites políticas como económicas y empresariales del país. Estas medidas punitivas, tanto simbólicas como reales, se dirigieron contra los colaboradores más visibles del régimen anterior.

De acuerdo con los datos oficiales reunidos en la década de 1980, por la *Comisao do Livro Negro sobre o Regime Fascista* (la comisión de la verdad que se nombró tras el fin de la dictadura), a lo largo de cuarenta y ocho años de dictadura hubo un total de 30.000 presos políticos y 22.800 personas asesinadas por el aparato represivo del *Estado Novo* (Raimundo, 2015, pp. 18–20). El régimen de Salazar utilizó la represión selectiva contra la oposición compuesta, principalmente, por: republicanos liberales, comunistas, socialistas, anarquistas, militares disidentes y grupos católicos contrarios al régimen autoritario del *Estado Novo.*

La naturaleza de la transición portuguesa y la posterior crisis del Estado crearon una ventana de oportunidad en la que la reacción, contra el pasado, fue mucho mayor de lo que podría haber sido en otras circunstancias. Esto se debe, principalmente, a que el proceso de justicia transicional portuguesa ha sido influenciado por la naturaleza de su transición a la democracia, ya que fue rupturista y tajante, con respecto a la violencia autoritaria perpetrada durante el salazarismo, dando lugar a diversos procedimientos de sanción contra los cuadros del antiguo

régimen, y de reparación, en beneficio de las víctimas y familiares del denominado como *Estado Novo* (Costa Pinto, 2009, pp. 131–155).

A partir de ese momento, se llevaron a cabo una serie de resoluciones, leyes y decretos-ley que estaban vinculados a los hechos acontecidos durante el *Estado Novo*. Una serie de normas y resoluciones legislativas que tenían como objetivo garantizar los principios de justicia, memoria, verdad y reparación. De esta forma, se aprobaron un total de 88 leyes e iniciativas, entre 1974–2015 y de las cuales 36 provenían del legislativo y el resto del ejecutivo (decreto-ley), que se pueden dividir en cuatro ejes: investigación y archivos; justicia y castigo; memoria y verdad; y, por último, reparación y reconocimiento (Raimundo y Costa Pinto, 2018, p. 110).

En primer lugar, con respecto al eje de investigación y archivos hay que señalar que las medidas implementadas, en este ámbito, tenían como objetivo proceder a la investigación sobre el *Estado Novo* (sobre todo con respecto a la cuestión de la represión) y sobre las posibles reformas que pudieran dar lugar a una mejor accesibilidad a los archivos de la dictadura. Por ello, en la década de los setenta se constituyó una comisión para poner en marcha, por un lado, la disolución de la policía política y, por otro lado, fijar un marco de preparación para enjuiciar (a través de tribunales militares) a los funcionarios del régimen salazarista (Raimundo y Costa Pinto, 2018, p. 109). Ahora bien, hay que destacar, que durante las últimas décadas del siglo XX la cuestión relacionada con la tutela y el acceso público a los archivos relacionados con los gobiernos de Salazar y Caetano, como aquellos vinculados a la actividad de la policía política, ha sido uno de las temáticas más destacadas y sonadas por parte de la opinión pública portuguesa (Raimundo y Costa Pinto, 2018, p.109).

En segundo lugar, las medidas relacionadas con el eje justicia y castigo fijan un destinatario que sería, básicamente, los responsables políticos de la represión ejercida durante el régimen dictatorial. Por lo tanto, en los dos años que siguieron a la revolución de los claveles, se hizo hincapié en el ajuste de cuentas con respecto a los hechos acontecidos durante pasado, lo cual implicaría la separación del servicio, o la jubilación forzosa, de aquellos que habían cooperado con el régimen; así como la limitación de sus derechos políticos (Raimundo y Costa Pinto,

2018, p. 109). En relación con este eje, se puede mencionar una iniciativa del Partido Socialista Portugués (en adelante PS) en relación a los juicios del funcionariado y de los colaboradores de la policía política; una iniciativa, con apoyo unánime de todas las formaciones políticas, que tuvo como objetivo enjuiciar las acciones y el poder político ejercido por los militares del régimen[22].

En tercer lugar, en el campo de la memoria y verdad se aplicaron medidas cuyo objetivo era preservar la memoria de la lucha por la libertad y la democracia; sin embargo, este tipo de medidas no tuvieron una gran observancia durante los primeros años de la democracia portuguesa. En este sentido, hay que mencionar una resolución aprobada en el 2008, la cual, aunque fue atribuida su autoría al conjunto de las formaciones políticas, partió de una iniciativa del PS; formación política que recomendaba que el gobierno llevara a cabo actividades de divulgación, sobre ámbitos de la memoria relacionada con la lucha por la democracia, para que tuviera un impacto pedagógico entre las generaciones más jóvenes[23].

Y, en cuarto lugar, en el campo de la reparación y el reconocimiento se fijaron una serie de medidas destinadas a compensar a las víctimas y familiares de la dictadura, así como el homenaje a los represaliados durante la vigencia del *Estado Novo*. En este ámbito, se pueden señalar dos propuestas firmadas por todas las fuerzas parlamentarias: la primera se relaciona con el traslado de los restos mortales de Humberto Delgado (Raimundo y Costa Pinto, 2018, p. 112); y la segunda, presentada por el Partido Comunista Portugués (en adelante PCP), vinculada a medidas de reparación con respecto a las víctimas de la revuelta, del 18 de enero de 1934, contra la fascistización del movimiento sindical portugués y contra la creación del sistema corporativo como base identitaria del *Estado Novo* (Patriarca, 2000).

Como síntesis de las medidas, se puede señalar que si se tiene en cuenta los distintos ejes analizados con anterioridad, y se cruzan las distintas

[22] Véase Proyecto de Ley 28/1: *Relativo a alteraçoes do Decreto-Lei 349/76, de 13 de maio* (incriminaçao e julgamento dos agentes responsàveis da PIDE/DGS) (Suplemento N.º 50/I/1, 1976.12.04, pág. 7).

[23] Véase Resolución de la Asambleia da República n.º 24/2008 (DR 122 Série I, 26/6/2008), Divulgaçaoàs futuras geraçoes dos combates pela liberdadenaresistência à ditadura e pela democracia.

etapas de transición y de consolidación democrática, se puede observar como en la etapa inicial de la transición, inmediatamente después de la Revolución de los Claveles, hay una rápida y decisiva implementación de medidas de justicia. Destaca la creación de comisiones de investigación para esclarecer los crímenes del régimen anterior, así como la apertura de archivos que permitieron acceder a información crucial sobre las violaciones de derechos humanos (Costa Pinto, 2008, pp. 265–269). Estas acciones sentaron las bases para un proceso de verdad y memoria que sería fundamental en las etapas posteriores.

Durante la fase de consolidación democrática, Portugal profundizó en las medidas de reparación y reconocimiento. Se implementaron programas de compensación económica para las víctimas del régimen salazarista y se llevaron a cabo actos de reconocimiento público (Costa Pinto, 2008, pp. 269–273). Estas acciones no solo tuvieron un impacto directo en las víctimas y sus familias, sino que también contribuyeron a la construcción de una narrativa nacional que reconocía y condenaba los abusos del pasado.

En las etapas más recientes, ya con la democracia plenamente consolidada, se observa un enfoque en la preservación de la memoria histórica y la educación. La creación de monumentos, museos y centros de memoria, así como la incorporación de estos temas en los currículos educativos, demuestra un compromiso continuo con la justicia transicional. Estas medidas buscan asegurar que las lecciones del pasado se transmitan a las nuevas generaciones, fortaleciendo así los cimientos democráticos del país (Costa Pinto, 2008, pp. 280–285).

Desde las acciones inmediatas post-revolución hasta las iniciativas más recientes, se percibe un hilo conductor que refleja un compromiso sostenido con los principios de justicia, verdad, reparación y memoria. Esta consistencia ha sido clave para el éxito del modelo portugués de justicia transicional (Costa Pinto, 2008, pp. 290–291).

Por otro lado, también se observa la naturaleza multidimensional del enfoque portugués. Las medidas abarcan aspectos judiciales, administrativos, económicos, simbólicos y educativos, demostrando una comprensión holística de la justicia transicional. Esta amplitud de enfoque

ha permitido abordar las diversas facetas del legado autoritario y contribuir a una reconciliación nacional más completa.

En resumen, del análisis de Costa Pinto (2008) se puede apreciar cómo Portugal ha logrado implementar un proceso de justicia transicional integral y sostenido en el tiempo. La combinación de medidas inmediatas y a largo plazo, junto con la atención a diferentes aspectos de la justicia y la memoria, ha contribuido significativamente a la consolidación de una democracia estable y a la construcción de una sociedad reconciliada con su pasado.

2.1. Actualidad de la justicia transicional: seguimiento de las medidas

Actualmente la justicia transicional en Portugal se encuentra totalmente asentada y, a diferencia de lo que ocurrió en España, no es objeto de mucho debate. Durante la transición a la democracia, tras la Revolución de los Claveles de 1974, Portugal abordó eficazmente sus objetivos de memoria histórica y justicia transicional. En este período, conocido como "período revolucionario", se implementaron medidas reparadoras, simbólicas y de justicia para enmendar los daños causados por la dictadura. Por ello, se han construido monumentos, museos y, además, se han puesto en marcha otras iniciativas para conmemorar a las víctimas del salazarismo, y de la dictadura, permitiendo desarrollar una política de memoria histórica resolutiva con respecto a los hechos acontecidos durante el periodo dictatorial (Inácia Rezola, 2021, pp. 48–51).

A diferencia de España, donde el proceso de memoria histórica y justicia transicional se retrasó y enfrentó a serios obstáculos, en Portugal estas medidas se tomaron durante el período de transición; por lo cual, las víctimas, y familiares, del salazarismo y la dictadura fueran honradas y restauradas. Por lo tanto, en el país luso no ha sido necesaria una ley de memoria histórica, ya que las medidas necesarias se tomaron en la propia transición de carácter rupturista.

> Además, hay que añadir, que la sociedad civil ha jugado, y sigue haciéndolo, un papel fundamental en la promoción de la justicia transicional en Portugal, así como en otros contextos internacionales. Por lo cual, este apoyo del conjunto de la ciudadanía a los procesos de justicia

transicional durante la transición, que además tenía una visión de consenso sobre los hechos acontecidos durante la dictadura, ha permitido consolidar una doctrina sobre la importancia de una sociedad civil fuerte, e implicada, a la hora de implementar procesos de justicia transicional que perduren en el tiempo y que, además, cumplan con los distintos objetivos exigidos (Costa Pinto, 2009, pp. 138–140)

En primer lugar, la sociedad civil ha hecho importantes contribuciones al fortalecimiento de la democracia y la promoción de los derechos humanos. Las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de víctimas, los activistas y los académicos han desempeñado un papel importante en la documentación de violaciones de derechos humanos, la promoción de la justicia, la rendición de cuentas y el apoyo a los distintos esfuerzos de conmemoración y reparación (Costa Pinto, 2009, pp. 138–140).

Por otra parte, las organizaciones de la sociedad civil han desempeñado un papel importante al presionar a los gobiernos y las organizaciones internacionales para que, por un lado, asuman la responsabilidad por las violaciones de derechos humanos y, por otro lado, establezcan mecanismos de justicia transicional. Por lo cual, esto incluiría exigir medidas contra la impunidad y promover juicios justos para los perpetradores de crímenes de lesa la humanidad (tal como se hizo en Portugal durante los denominados como "saneamientos de las fuerzas armadas") (Inácia Rezola, 2021, pp. 36–40).

Ahora bien, la sociedad civil también ha desempeñado, y lo sigue haciendo, un papel importante en la promoción de la memoria histórica mediante la creación de museos, monumentos y la organización de eventos conmemorativos. Estas medidas han ayudado a preservar la memoria de las víctimas y a educar a las generaciones presentes, y futuras, sobre los peligros del autoritarismo y la importancia de la democracia(Costa Pinto, 2009, pp. 138–140).

Además, la sociedad civil ha dado asistencia directa a las víctimas, y familiares, de violaciones de derechos humanos (durante la dictadura), incluyendo apoyo legal, psicológico y social. Este apoyo es fundamental para garantizar la rehabilitación de las víctimas y su participación en el proceso de justicia transicional, lo que ha permitido que a día de hoy muchas de las víctimas, y sus familiares, se sientan satisfechas con el apoyo recibido (Costa Pinto, 2009, pp. 149–155).

Por último, la participación de una sociedad civil, fuerte e implicada, permite enfoques innovadores con respecto a la justicia restaurativa, los procesos de la verdad y la reconciliación. Cuestiones que se pueden observar en distintas etapas de la consolidación democrática de Portugal; ya que los distintos cuadros y grupos pertenecientes al régimen del *Estado Novo*, tras los procedimientos de saneamiento y purgas que se realizaron durante la transición, fueron reinsertados en la sociedad al cumplir sus respectivas penas (todo esto con el objetivo de garantizar

la política de la reconciliación propia de la etapa democrática) (Costa Pinto, 2009, pp. 149–155).

Ahora bien, eso no quiere decir que la justicia transicional portuguesa no se enfrente, en la actualidad, a distintos retos (al igual que ocurre en otros contextos de otros Estados con situaciones similares). Por un lado, presenta un desafío con respecto a la educación sobre el período autoritario y la transición democrática, ya que es una política crucial para mantener viva la memoria colectiva y asegurar que las lecciones aprendidas perduren. Y, por otro lado, algunos sectores suelen reavivar el debate sobre los hechos acontecidos durante la época de la dictadura, aunque las medidas significativas que se implementaron siguen teniendo su efecto positivo a la hora de garantizar los principios de la verdad y la memoria (Costa Pinto, 2009, pp. 149–155).

3.IMPACTO DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL EN LA SOCIEDAD PORTUGUESA

La justicia transicional en Portugal no se limitó a ser un mero procedimiento jurídico, sino que se erigió como un pilar fundamental en la reconfiguración de la identidad nacional y la promoción de la cohesión social tras el largo periodo dictatorial. La naturaleza de la transición portuguesa, iniciada por una ruptura institucional abrupta en 1974 y no mediante un pacto entre élites como ocurrió en otros contextos, generó una "ventana de oportunidad" en la que la reacción contra el pasado autoritario fue inmediata y profunda (Costa Pinto, 2009, pp. 131–155).

Esta peculiaridad, que por ejemplo no presenta el caso español, permitió que la implementación de medidas de justicia jugara un papel crucial en la promoción de la reconciliación, fomentando un sentido de unidad nacional a través de iniciativas que buscaron, desde el primer momento, reconocer y reparar el daño causado a las víctimas del régimen, permitiendo así que diferentes sectores de la sociedad se reconciliaran con su pasado y contribuyeran a una cultura política más inclusiva y democrática (Inácia Rezola, 2021, pp. 53–60).

Por lo tanto, a la hora de comprender la magnitud del impacto social de estas medidas es necesario dimensionar el alcance de la represión que

el nuevo sistema democrático debía subsanar. Según los datos oficiales reunidos por la *Comisao do Livro Negro sobre o Regime Fascista*, el aparato represivo del *Estado Novo* dejó un saldo devastador a lo largo de cuarenta y ocho años: un total de 30.000 presos políticos y 22.800 personas asesinadas (Raimundo, 2015, pp. 18–20). Ante tal volumen de victimización, el reconocimiento de las experiencias de los represaliados fue fundamental, ya que las historias de aquellos que sufrieron violaciones de derechos humanos (incluyendo republicanos, comunistas, socialistas y anarquistas) fueron documentadas y compartidas públicamente, devolviendo la voz a quienes habían sido silenciados sistemáticamente (Raimundo y Costa Pinto, 2018, pp. 113–116). Este proceso de documentación no solo tuvo una función probatoria, sino que fue claramente terapéutica para las víctimas y sus familiares, contribuyendo a una comprensión social más profunda y empática sobre el verdadero impacto del autoritarismo en la vida cotidiana de los portugueses (Raimundo y Costa Pinto, 2018, pp. 113–116).

En contraste con el caso español, donde el proceso de memoria y justicia enfrentó serios obstáculos y retrasos, en Portugal estas medidas se tomaron durante el propio "período revolucionario" de la transición, lo que permitió que las víctimas fueran honradas y rehabilitadas tempranamente sin necesidad de esperar décadas a una ley de memoria histórica (Inácia Rezola, 2021, pp. 48–51). Este enfoque rupturista facilitó la implementación de medidas de reparación y reconocimiento de alto valor simbólico, como el traslado de los restos mortales de Humberto Delgado o las iniciativas que tenían como público objetivo las víctimas de la revuelta del 18 de enero de 1934; propuestas que, además, contaron con el consenso de las fuerzas parlamentarias (Raimundo y Costa Pinto, 2018, pp. 112).

En este sentido, la sociedad civil jugó un papel clave en todo el proceso, presionando a los gobiernos para asumir responsabilidades y garantizando que el relato nacional reconociera el sufrimiento de las víctimas, al mismo tiempo que se consolidaba una doctrina sobre la importancia de una ciudadanía implicada para el éxito y la perdurabilidad de la justicia transicional (Costa Pinto, 2009, pp. 138–140).

Por otro lado, hay que destacar, que el impacto de estas políticas se observa también en la capacidad del modelo luso para gestionar la tensión entre justicia y paz social. Tras una etapa inicial de "saneamientos" y juicios contra los cuadros de la policía política y colaboradores del régimen, impulsados tanto por el *Movimento das Forças Armadas* como por el Partido Socialista, se procedió a una fase de reinserción social (de todos estos actores implicados) una vez que han cumplido sus penas o separaciones del servicio (Raimundo y Costa Pinto, 2018, p. 109; Costa Pinto, 2009, pp. 149–155). Este enfoque, que combinó medidas punitivas iniciales con una posterior política de reconciliación, evitó la creación de fracturas insalvables y facilitó una transición estable hacia la democracia consolidada.

En etapas más recientes, el impacto de la justicia transicional se ha desplazado hacia el ámbito educativo y la preservación de la memoria histórica, entendiendo estos pilares como los garantes de la no repetición (Costa Pinto, 2008, pp. 280–285). Las instituciones educativas han incorporado temas relacionados con la dictadura y la transición en sus currículos, educando a las nuevas generaciones sobre los peligros del autoritarismo y la importancia de los derechos humanos, una labor reforzada por resoluciones parlamentarias, como la de 2008, que instan al gobierno a promover actividades de divulgación con impacto pedagógico (Costa Pinto, 2009, pp. 150–155).

Finalmente, aunque la justicia transicional en Portugal se considera un proceso exitoso y "totalmente asentado", su impacto en la sociedad contemporánea no está exento de desafíos que requieren una atención continua (Inácia Rezola, 2021, pp. 48–51). A pesar de la construcción de monumentos, museos y centros de memoria, persisten debates sensibles en torno al acceso a ciertos archivos históricos de la policía política y la interpretación de eventos pasados, cuestiones que algunos sectores intentan reavivar ocasionalmente (Raimundo y Costa Pinto, 2018, p. 109; Inácia Rezola, 2021, pp. 45–50).

A pesar de todo ello, y como síntesis fundamental, la robustez de las medidas implementadas y la participación de la sociedad civil, que sigue brindando apoyo legal y psicológico a las víctimas, aseguran que los principios de verdad, justicia y reparación continúen guiando el

futuro del país, manteniendo un enfoque inclusivo en el proceso de reconciliación nacional (Costa Pinto, 2009, pp. 150–155).

4. CONCLUSIONES

La justicia transicional portuguesa representa un modelo único de superación del pasado autoritario, caracterizado por una transición rupturista que marcó un punto de inflexión histórico en la construcción democrática del país. A diferencia de otros procesos de transición, Portugal logró implementar un proceso integral de reparación y memoria que trascendió los límites tradicionales de la justicia transicional.

El elemento distintivo del caso portugués radica en su capacidad para generar un consenso social amplio y profundo sobre la condena del régimen salazarista. Este consenso no se limitó a declaraciones formales, sino que se materializó en acciones concretas de reparación, investigación y reconocimiento de las víctimas del Estado Novo. La sociedad portuguesa desarrolló un mecanismo de elaboración colectiva del trauma histórico que permitió una cicatrización social rápida y efectiva.

La implementación de medidas transicionales abarcó múltiples dimensiones que van más allá de los procesos judiciales tradicionales. Se crearon comisiones de investigación, se abrieron archivos históricos, se establecieron programas de reparación económica y simbólica, y se desarrollaron iniciativas educativas orientadas a preservar la memoria histórica. Este enfoque multidimensional permitió una reconstrucción integral del tejido social quebrantado durante décadas de dictadura.

Un aspecto fundamental fue el papel de la sociedad civil, que actuó como motor de transformación y garante de la memoria. Las organizaciones civiles, académicos, víctimas y movimientos sociales colaboraron activamente en documentar las violaciones de derechos humanos, presionar por la implementación de medidas reparadoras y desarrollar espacios de memoria y reconciliación. Esta participación ciudadana fue crucial para consolidar un relato nacional que reconociera el sufrimiento de las víctimas sin caer en la retórica de la venganza.

La transición portuguesa se caracterizó por su capacidad de integración y no exclusión. Los procesos de saneamiento administrativo y político no buscaron una depuración radical, sino una reinserción progresiva de los antiguos funcionarios del régimen en la nueva estructura democrática.

El modelo portugués se ha convertido en un referente internacional por su capacidad para abordar el pasado autoritario sin generar nuevas fracturas sociales. La ausencia de grandes conflictos en torno a la memoria histórica, a diferencia de otros países como España, demuestra la eficacia de un enfoque basado en la verdad, la reparación y el consenso. La justicia transicional portuguesa no se limitó a ser un proceso jurídico, sino que se constituyó como una verdadera estrategia de reconstrucción nacional.

Los desafíos actuales se centran en mantener viva la memoria histórica entre las nuevas generaciones, seguir garantizando el acceso a los archivos históricos y continuar desarrollando iniciativas educativas que transmitan las lecciones aprendidas. La justicia transicional portuguesa sigue siendo un proceso dinámico y abierto, consciente de que la construcción democrática es un ejercicio permanente de memoria, verdad y reconciliación.

5. REFERENCIAS

Costa Pinto, A. (2009). Legado autoritario, justicia transicional y crisis del Estado en la democratización de Portugal. En S. Baby, O. Compagnon y E. González Calleja (Dirs.), *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX: Europa del Sur - América Latina* (pp. 131–155). Casa de Velázquez. https://doi.org/10.4000/books.cvz.912

Costa Pinto, A. (2008). The Legacy of the Authoritarian Past in Portugal's Democratisation, 1974-76. *Totalitarian Movements & Political Religions*, 9(2), 265–291. https://doi.org/10.1080/14690760802094891

Fishman, R. (1990). Rethinking State and Regime: Southern Europe's Transition to Democracy. *WorldPolitics*, 42(3), 422–440. https://doi.org/10.2307/2010418

Huntington, S. (1991). *La tercera ola*. Cambridge.

Inácia Rezola, M. (2021). ¿Punir, perdonar u olvidar? Justicia política en el Portugal democrático. En L. Cañón (Comp.), *Cuando los regímenes se descomponen: justicia de transición, memoria y derechos humanos* (pp. 21–54). Lago Editora.

Raimundo, F. (2015). A Justiça de Transição e a Memória do Autoritarismo em Portugal. *Revista contemporânea*, 5(7), 1–32. https://bit.ly/3ZWDZWM

Raimundo, F. (2013). Os Partidos políticos e justiçao de transiçao em Portugal: o caso da policía política (1974–76). En A. C. Pinto y F. C. Martinho (Eds.), *O passado que nao passa. A sombra das ditadurasna Europa do Sul e na América Latina* (pp. 87–120). Civilizaçao Brasileira.

Raimundo, F. y Costa Pinto, A. (2018). Las víctimas de la dictadura en la democracia portuguesa memoria y reparación. En R. Moreno Fonseret y P. Payá López (Eds.), *Memoria y justicia transicional en Europa y América Latina* (pp. 105–123). Comares

PRÁCTICAS CON IA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN HISTORIA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA EN EL MUNDO ANTIGUO

DAVID ROMERO FERNÁNDEZ
Unversidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

A través del desarrollo de este proyecto centrado en la cooperación y el contraste con la Inteligencia Artificial (IA), se pretendía poner de manifiesto los nuevos desafíos, problemáticas y oportunidades que plantea su incorporación en el ámbito educativo. En particular, el objetivo era reflexionar sobre algunas de las limitaciones propias de la enseñanza universitaria tradicional y, como respuesta, ofrecer una alternativa estructurada en forma de prácticas.

Sin embargo, la irrupción de la Inteligencia Artificial ha impactado de forma significativa en este tipo de prácticas, que constituyen no solo un valioso proceso formativo, sino también un componente esencial en los criterios de evaluación y calificación. En muchos casos, la IA comenzó a utilizarse de manera inapropiada, sin una reflexión previa sobre la procedencia de la información ni sobre la fiabilidad de los datos generados. Esta situación generó una preocupación concreta: el debilitamiento de la actitud crítica del alumnado. Por comodidad, desconocimiento o falta de habilidades para identificar fuentes académicamente válidas, los estudiantes tendían a hacer un uso indiscriminado de estas herramientas, comprometiendo así la calidad y el sentido pedagógico de sus trabajos.

El punto de partida de esta propuesta surgía, precisamente, de la necesidad de prevenir un uso descontrolado de herramientas como la IA en aquellas prácticas universitarias en las que se requiere un trabajo autónomo por parte del estudiante. En este marco, los alumnos debían

desarrollar un trabajo de carácter temático y cierta especialización, seleccionado libremente, pero bajo la orientación del profesor. Este ejercicio, fue concebido como un trabajo "semiguiado", y se llevó a cabo en grupos de tamaño medio con el propósito de fomentar tanto la coordinación como la cooperación entre los alumnos.

2. METODOLOGÍA

Para afrontar esta problemática, se diseñó una actividad[24] basada en la metodología activa del aula invertida (*flipped classroom*[25]), aplicada a la asignatura Península Ibérica en la Edad Antigua, cuyo eje consistía en integrar la Inteligencia Artificial en el proceso formativo del alumnado[26]. La propuesta se centró en utilizar esta herramienta como apoyo en determinadas fases prácticas, bajo supervisión docente, con el objetivo de que los estudiantes adquirieran un conocimiento crítico sobre su uso. Se pretendía así que desarrollaran una conciencia clara tanto de su potencial[27] como herramienta de apoyo académico[28] como de sus limitaciones, errores y problemáticas inherentes.

Desde el inicio, la propuesta fue recibida con entusiasmo por parte del estudiantado, que valoró la iniciativa como novedosa y motivadora. Esta primera impresión se vio confirmada posteriormente al observarse

[24] En relación con otro tipo de prácticas similares basadas en el uso de cuestionarios, vid. Zamora Varela y Mendoza Encinas 2023, pp. 6-11.

[25] Véase más ampliamente Martínez Lara y Hernando Velasco, 2015, pp. 1117-1120.

[26] Sobre el aprendizaje activo y el método ERCA, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 77-79.

[27] Sobre las ventajas de la IA en cuestiones de retroalimentación, vid. Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024, p. 476.

[28] Respecto a los beneficios que ofrece la IA en la educación, vid. Urquilla Castaneda, 2022, p. 125. De esta manera, establece que la Inteligencia Artificial aplicada a la educación permite mejorar la experiencia de aprendizaje mediante la personalización de contenidos, la automatización de tareas docentes y el acompañamiento individualizado del alumnado. Facilita la identificación de ritmos de aprendizaje, proporciona tutoría constante, reduce la ansiedad asociada al error y amplía el acceso a materiales fuera del aula. Además, contribuye a una educación más inclusiva al beneficiar a estudiantes con discapacidades y favorecer el aprendizaje desde casa. En conjunto, representa una herramienta eficaz para transformar la enseñanza en una experiencia más accesible, equitativa y adaptada a las necesidades individuales.

un notable nivel de implicación y calidad en los resultados obtenidos en ambas fases del ejercicio práctico. Sin embargo, esta perspectiva no fue unánime y cambiaría a lo largo del desarrollo del trabajo.

En una segunda etapa, al iniciar la comparación entre los datos generados por la IA y los conocimientos adquiridos por medios tradicionales, comenzaron a surgir dudas e inquietudes respecto a la fiabilidad del funcionamiento de la herramienta.

Finalmente, durante las sesiones de debate —en algunos casos personalizadas— el alumnado manifestó una doble percepción: por un lado, reconocieron la utilidad de la IA como herramienta complementaria; por otro, expresaron cierto grado de desconfianza o resistencia hacia su uso acrítico. Como conclusión general, se evidenció la necesidad de formar al alumnado en el uso responsable y fundamentado de estas tecnologías. Su valor, por tanto, radicaría en la conjunción entre el dominio del contenido disciplinar por parte del usuario y la correcta interpretación de los resultados ofrecidos por la IA, de manera que esta pasara a convertirse en un recurso útil y complementario, pero nunca sustitutivo, del trabajo del historiador, del investigador o del docente especializado.

3. PROCEDIMIENTO Y OBJETIVOS

El desarrollo de la práctica se articuló, como ya se ha señalado, en torno a una serie de trabajos y ejercicios complementarios organizados en distintos niveles de complejidad. Estos no solo tenían como objetivo el aprendizaje progresivo del alumnado, sino también fomentar su implicación activa, promoviendo que se convirtieran en protagonistas de su propio proceso formativo y exploraran los contenidos desde sus propias inquietudes e intereses.

La estructura central de la propuesta descansaba en la elaboración de un trabajo que mantuviera la lógica de las prácticas tradicionales que han sido habituales en el ámbito universitario, pero que en los últimos tiempos se han visto especialmente condicionadas por la irrupción de la Inteligencia Artificial. Este trabajo constituía la base del proceso formativo, combinando la autonomía del estudiante con la supervisión del

docente destinado a garantizar tanto el rigor académico como el desarrollo de habilidades críticas frente al uso de nuevas tecnologías.

Asimismo, el planteamiento de este trabajo pretendía que el alumno iniciara su proceso desde un punto de partida que le resultara familiar, con el objetivo de generar una base de confianza que facilitara la resolución de las dudas que inevitablemente surgirían en las fases más complejas del ejercicio. A pesar de su carácter innovador, los estudiantes fueron informados desde el principio de todo el desarrollo del proyecto, que se llevaría a cabo de forma paralela a la docencia convencional y cuya implementación se concentraría en tan solo cuatro sesiones hacia el final del semestre, con una duración total de 4 sesiones de 60 minutos. Este tiempo no contemplaba las tutorías ni las consultas individuales con el profesor, que se gestionaron de manera independiente.

Así, el alumnado, aunque guiado en todo momento por el docente, obtuvo de una considerable autonomía en su proceso formativo, adoptando un enfoque parcialmente autodidacta[29] fundamentado en el aprendizaje a través de la práctica y la indagación. Esta autonomía se manifestaba ya desde el inicio, cuando los propios estudiantes seleccionaban la temática de su trabajo.

Otra cuestión observada, además del alto nivel de motivación y participación del alumnado, fue que la inclusión de la IA en su rutina de trabajo actuó como elemento disuasorio ante un uso indebido. Al formar parte del proceso académico, su empleo con fines maliciosos se redujo notablemente, en parte por el temor a similitudes entre prácticas. Aunque podría plantearse la posibilidad de haber usado dos IAs en paralelo para sortearlo, la revisión de contenidos lo descartó. Cabe destacar, además, que el trabajo exigía una extensión breve, en torno a 10-12 páginas, pero fue superada por todos los grupos, tanto por dificultades de síntesis como por el deseo de desarrollar sus temas con mayor profundidad que la IA. Así, se generó una dinámica interesante: el esfuerzo

[29] Sobre la libertad y personalización del aprendizaje, véase también Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024, pp. 476-477. Véase también Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 41-42.

del alumnado por realizar un trabajo tradicional que, en lo posible, superase al que pudiera generar una IA.

No obstante, hay que mencionar que, a pesar de estas tendencias generales existen diferencias con respecto a otros cursos donde se desarrolló este mismo trabajo. Posiblemente se deba a la edad más joven de los alumnos o al hecho de que conocieran y usaran la Inteligencia Artificial con mayor asiduidad que los alumnos de cursos anteriores. Este hecho fue constatado, además, tanto en las clases de preparación previas donde advirtieron esta última cuestión, y en la motivación que manifestaron. En este caso, aunque si bien hubo casos de alumnos muy implicados, una parte de estos lo entendieron como una práctica genérica más en su preparación académica. Es decir, a sus ojos no se concebía como algo tan innovador, sino que lo normalizaban, cosa opuesta en el caso de los cursos superiores.

Tras completar la fase inicial del trabajo, se desarrolló una etapa breve centrada en el refuerzo de contenidos, en la que el alumnado presentó exposiciones vinculadas a sus respectivas áreas de investigación. El objetivo de esta actividad intermedia era doble: por un lado, implicar al resto de compañeros en el proceso y, por otro, consolidar los conocimientos adquiridos hasta ese momento a través del diálogo. Las presentaciones, de no más de 12 minutos, debían apoyarse en materiales visuales como *PowerPoint*, *Canva* o *Prezi*, integrando esquemas e imágenes para facilitar la comprensión. Una vez expuesto el contenido, se abría un breve debate temático destinado a resolver dudas, establecer comparaciones y enriquecer las perspectivas. Durante este proceso, el docente asumía el rol de moderador, incentivando la discusión, ampliando aspectos relevantes o vinculando conceptos entre diferentes temas.

La tercera fase de la práctica se centró en la introducción y aplicación directa de la Inteligencia Artificial, lo cual requirió un breve periodo de adaptación y aprendizaje. Para ello, el docente[30] replicó durante una única sesión el proceso que más adelante desarrollarían los estudiantes, empleando fragmentos del temario como ejemplo y abordando posibles

[30] Vid., sobre la IA como herramienta de apoyo al docente, Bolaño-García y Duarte-Acosta 2024, p. 477-478.

dificultades y consideraciones relevantes[31]. Esta parte del ejercicio tenía como objetivo invertir los roles tradicionales: el alumno asumía una posición cercana a la del docente, evaluando el rendimiento de la IA como si se tratase de su propio alumno, concebido en este caso como un "Tutelado Inteligente" [32]. Para guiar el trabajo, se proporcionó una ficha estructurada que orientaba la interacción y facilitaba la comparación de resultados entre los diferentes grupos. No obstante, se reservó un apartado abierto al final de dicho cuestionario, permitiendo a cada estudiante experimentar libremente con la IA según sus intereses, el tema elegido y la experiencia acumulada durante el proceso.

Con todo, la sección estructurada del cuestionario estaba compuesta por doce ejercicios acompañados de una evaluación final, todos diseñados para que el alumnado explorase en profundidad las posibilidades y limitaciones de la Inteligencia Artificial en tres ámbitos clave: la investigación histórica, la figura del historiador y la labor docente. El objetivo no era solo obtener información cualitativa vinculada a la experiencia personal de los estudiantes, sino también recopilar datos cuantificables con valor estadístico. Para ello, cada ejercicio incluía una rúbrica de cinco niveles: "Nada correcto", "Incorrecto, pero con comprensión parcial", "Suficiente", "Generalmente correcto" y "Totalmente correcto". Esta ficha fue explicada previamente en clase, atendiendo a las particularidades del funcionamiento de la IA para evitar malentendidos. Entre las recomendaciones dadas, se insistió en la necesidad de explicitar claramente cómo comunicarse con la IA, cómo trabajaba ante determinadas situaciones, pero especialmente ponerla en modo "académico" especificando que se deseaba que esta se comportase como un "investigador en Historia" y que "toda la información que proporcionase debía tener valor académico, así como ser válida para el desarrollo de publicaciones e investigaciones".

Dentro de este proceso también se incluyó la recopilación de las conversaciones mantenidas con la IA, que quedaron registradas en un historial.

[31] Respecto a este procedimiento dentro de los procesos educativos de la dimensión técnico-didáctica, Bellomo, 2023, p. 95-96.

[32] Véase más ampliamente sobre esta figura Urquilla Castaneda, 2022, p.129-130.

Este apartado del trabajo cumplía una doble función: por un lado, justificaba y contextualizaba muchas de las observaciones críticas formuladas por los discentes; por otro, permitía al docente realizar una supervisión más precisa del desarrollo de la actividad[33]. Gracias a este historial, fue posible identificar una serie de dificultades en la dinámica comunicativa entre el alumnado y la IA. En la mayoría de los casos, los problemas detectados no se derivaban de fallos de la IA, sino de una formulación de preguntas deficiente por parte del estudiante[34], lo que provocaba respuestas inexactas que eran interpretadas como errores[35]. Este hecho permitió, a su vez, incidir de forma más precisa en la necesidad de aprender a comunicarse eficazmente con la Inteligencia Artificial.

Respecto a la IA empleada, se ofreció libertad de elección buscándose, quizá, poder establecer comparativas de trabajo entre ellas, aunque no pudo realizarse esto ante la total decisión por *Chat GPT*[36], debido posiblemente a cuestiones de confianza y familiaridad. Sin embargo, se sugirieron otras alternativas a *Chat GPT* de Open AI, como *Gemini* de Google, *Copilot* de Mirosoft o *DeepSeek* (深度求索) de High-Flyer.

Por ello, una vez familiarizado con su tema, el estudiante asumía un papel de docente frente al Chatbot[37] basado en ChatGPT, como si se tratara de su propio alumno[38]. Esta dinámica le permitía utilizar como referencia su trabajo tradicional para comparar y evaluar de forma crítica las respuestas de la IA. A través de este ejercicio, se esperaba que el alumno

---

[33] Sobre la necesidad de garantizar los datos a los que acceden los alumnos y su seguridad, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 64.

[34] Sobre la necesidad de desarrollo de interfaces comunicativas específicas a cuestiones de enseñanza para facilitar la interacción con la IA, vid. Urquilla Castaneda, 2022, p. 127.

[35] Sobre esta problemática y la necesidad de enseñar a cómo entender a la IA y el funcionamiento de sus algoritmos véase más ampliamente, Bolaño-García y Duarte-Acosta 2024, p. 478.

[36] Sobre el cambio y debate en torno a la enseñanza y aprendizaje que supuso la llegada de ChatGPT vid. Bellomo, 2023, pp. 90-97.

[37] Véase más ampliamente sobre estos como asistente virtual de educación Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 26-28. Sobre el chatbot en relación con el papel de "Tutelado Inteligente" para el que se puede emplear la IA, véase Urquilla Castaneda, 2022, pp. 129-130.

[38] Sobre el futuro de la IA en la docencia a través de procesamiento del lenguaje natural (NLP: *Natural Language Processing*), el lenguaje automático (ML: *Machine Language*) y el aprendizaje profundo (DP: *Deep Learning*), vid. Urquilla Castaneda, 2022, pp. 124-125. Véase también al respecto García Peña, Mora Marcillo y Ávila Ramírez, 2020, p. 653.

identificara por sí mismo tanto las fortalezas como las carencias de la IA, desarrollando una postura fundamentada y critica a partir de la comparativa. En algunos casos, esta relación derivó en actitudes de competencia o incluso en una cierta desconfianza hacia la IA, a menudo marcada por prejuicios o estereotipos. Una parte del ejercicio consistía precisamente en reflexionar sobre si la inteligencia artificial puede llegar a reemplazar el papel del historiador o del docente donde estas cuestiones se hicieron más patentes. Además de estas pruebas comparativas, se incluían otras orientadas a explorar el potencial de la IA como herramienta de apoyo y adaptación en diversos contextos académicos[39].

En síntesis, el cuestionario estructurado fue concebido con el propósito de incentivar la creatividad del alumnado, evidenciar la utilidad de la Inteligencia Artificial como recurso académico, revelar sus limitaciones a través de preguntas dirigidas, y propiciar-estimular espacios de contraste entre el juicio humano (alumno-docente) y la IA generativa. Todo ello con el fin de fomentar un ejercicio crítico-reflexivo que culminara en un debate final. Este último espacio permitió a los estudiantes comparar los conocimientos adquiridos, compartir perspectivas con sus compañeros y formular conclusiones colectivas. A pesar de la singularidad de cada trabajo, las reflexiones presentadas convergieron en varios puntos clave, aunque también conservaron matices propios derivados de las experiencias individuales y de las temáticas particulares.

4. RESULTADOS

La primera cuestión de la ficha vendría a suponerlo si la IA aporta datos de relevancia en la temática general. Solo una pequeña parte de los participantes (11%) verían negativamente esta pregunta. En oposición, el 56% de los alumnos se mostraban muy de acuerdo con esta cuestión. Las líneas de opinión principales concluyen en que se proporcionan datos significativos, que se enfoca en lo esencial, y que se pierden algunos datos relevantes. En definitiva, la IA comprende la pregunta, pero no la desarrolla en profundidad y en ocasiones se muestra errática. Sin

[39] Sobre la IA como herramienta o socio de aprendizaje, vid. Urquilla Castaneda, 2022, p. 130.

embargo, cuando ofrece datos concretos, es capaz de realizar análisis detallados y exhaustivos que abarcan diversas áreas temáticas.

La segunda prueba sería si cuando le pedimos a la IA que nos realice un índice de contenido de la temática se ajusta a la misma y si se parece a la labor realizada en el trabajo. La respuesta más común es positiva, pero con bastantes reparos, ya que del 66% de los alumnos que se inclinan por su validez, un 33% mantiene fuertes reparos en su viabilidad total. De esta manera, concluyen generalmente en que a pesar de que los aportes están bien estructurados, son generales, falta creatividad[40] y se descuidan los subapartados. No obstante, hay algunos alumnos que reconocen que el trabajo desarrollado por la IA es superior al propio.

En esta línea se detectan algunos casos de mala praxis de uso donde la IA llega a profundizar más que el sujeto humano, claramente en relación con el nivel de trabajo e implicación que el alumno ha tenido. Esto genera controversia en el alumno, que llega a justificarlo como errores de la IA, a pesar de ser consciente de que ha realizado una mala práctica.

En el bloque destinado a las preguntas de desarrollo crítico y juicio personal, se planteaba explorar la capacidad de la IA para ofrecer respuestas fundamentadas y con profundidad argumentativa. El objetivo de esta sección era que el estudiante, apoyándose en los conocimientos adquiridos mediante el trabajo tradicional —y reflexionando a su vez sobre su eficacia como método de aprendizaje—, evaluara con detenimiento la calidad[41] de la información generada por la IA.

En este sentido, se promovía una interacción dialógica en la que el alumno, a través de un intercambio sostenido con la herramienta digital, detectara posibles errores, los señalara, solicitara razonamientos[42] y planteara cuestiones complejas orientadas a poner a prueba sus límites.

[40] Véase también sobre este tipo de cuestionamiento, Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 38.

[41] Respecto a la calidad de la información y el criterio de selección, vid. Bolaño-García y Duarte-Acosta 2024, p. 478.

[42] Sobre la racionalidad humana frente a la de la Inteligencia Artificial, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 75-76

Todo este proceso debía ser registrado por el estudiante como base para la elaboración de valoraciones críticas fundamentadas.

Las respuestas obtenidas a través de la rúbrica van en la misma línea de lo ya visto anteriormente: un 67% del alumnado que reconoce ciertos razonamientos, aunque sin concederle pleno reconocimiento, ya que el 45% solo otorga a esta función una nota de "suficiente". Las escuetas respuestas características de los alumnos de este grupo de edad se centran en la incapacidad de llegar al nivel de las reflexiones[43] humanas, falta de profundización o incapacidad en el desarrollo de temas muy especializados. Por tanto, se genera entre los discentes una sensación de que la IA es generalista y está condicionada por la capacidad de su base de datos.

Es más, el alumno, al solicitar ampliaciones temáticas y observar si la IA era válida como herramienta en estas cuestiones —como sugería el cuestionario—, comprobaba que la IA se mostraba divaga y tendía a parafrasear. En este caso, y acertadamente, un grupo de alumnos reflexionaba tras varias pruebas para obtener respuestas complejas: "la IA no divaga, su objetivo es emitir respuestas claras y precisas, ajustando su nivel de detalle según la pregunta. Pero la profundidad depende de cómo está formulada la consulta y la calidad de los datos disponibles". Ante esta situación el 56% de los integrantes veían como válida esta función, aunque no otorgaban fiabilidad. El restante porcentaje se encontraría polarizado y dividido entre 22% para cada una de las partes que o bien veían a esta cuestión como factible, o todo lo contrario.

La última cuestión relacionada con esta sección de preguntas críticas estaría encaminada a si en caso de ampliar las respuestas la IA las desarrolla correctamente. En este caso, podemos ver una polarización, ya que un 45% no ve la labor realizada como suficiente, al que hay que sumar un 22% como no nada válido, quedando en restante porcentaje centrado en suficiente o útil.

Las opiniones giran en torno a imprecisiones, e incluso a cambios de sentido de la información original solicitada. Pese a ello, algunos alumnos han identificado dos cuestiones fundamentales, la necesidad de una

[43] Sobre la dimensión antropológico-técnica de la IA, vid. Bellomo, 2023, pp. 92-93.

base de datos válida, y realizar las preguntas de manera adecuada. Ante esta situación, y tras contrastar estos resultados con lo de otros grupos de alumnos fuera de esta temática, más comprometidos y de cursos finales, surge la duda de la fiabilidad de los discentes.

Tras revisar su historial de conversaciones quedaba patente que muchos de ellos o no disponían de los conocimientos necesarios para interactuar con la IA, o de la motivación necesaria para realizar el trabajo. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de enseñar a emplear la IA como herramienta, de educar críticamente en los resultados y de generar el interés por indagar y confirmar resultados.

Ya en otra sección del cuestionario focalizada en la capacidad de la IA como herramienta de apoyo, suele ser una de sus funciones mejor valoradas. Sin embargo, en funciones parejas a la búsqueda de bibliografía genera algunos problemas que llegan a repercutir negativamente en esta función, produciéndose incluso en el rechazo de la IA con acusaciones de generar obras falsas. Las particularidades de esta situación están claramente relacionadas con las bases de datos disponibles en línea y la particularidad de estar ante un escenario —la Península Ibérica en la Edad Antigua[44]—, donde priman los estudios en castellano. Este hecho suscita inquietudes entre el alumnado en cuanto a la validez y calidad de los datos.

Empero, en líneas generales, en las rúbricas se aprecia la validez de esta función (66% de aceptación), aunque, por opiniones de los discentes, detectamos una opinión común, que la IA genera bibliografía inexistente. Esta casuística se ha identificado y se debe en gran medida a que la IA traduce con cierta libertad los títulos de obras en otros idiomas al castellano. Esto dificulta la localización de la fuente original, donde el autor y el año de publicación se vuelven referencias cruciales. A pesar de este hecho, las opiniones abogan por la validez de la bibliografía, que al ser un tema de Hispania repercute en que la mayoría de los investigadores son de habla en castellano.

[44] La bibliografía básica de inicio desde la que partieron en sus investigaciones los discentes fue: Blázquez Martínez, 1992; Roldán Hervás y Wulff Alonso, 2001; Blázquez Martínez, 2003; Salinas de Frías, 2006; Albar, 2008; Carrasco Serrano, 2008.

Otras opiniones interesantes y acertadas se relacionan con el hecho de que las fuentes que la IA proporciona son de fácil acceso ya que están en internet. Esto supone, como consecuencia, que toda la información está muy subordinada a su presencia digital, lo cual puede llegar a ser un peligroso limitante en relación con la omisión de ciertos trabajos de especialización solo localizables en un entorno analógico o la validez del origen de los datos.

El uso de la IA como herramienta de reformulación de textos es una de las más apreciadas por los estudiantes, que llegan a considerarla en un 89% como "muy válida". Esta realidad queda confirmada en las opiniones de los alumnos que observan en esta función una muy buena herramienta, y no observan grandes cambios en el significado del texto original, el cual tuvieron que proporcionar a la IA extraído de su propio trabajo tradicional. Sin embargo, como hemos apuntado en otros trabajos, esta función no está exenta de controversia y tampoco es tan fiable, pues normalmente la IA parafrasea y el resultado mantiene muchas similitudes con el texto original.

Otras funciones destacables reconocidas por los alumnos son su funcionalidad como correctora ortográfica y traductora, y queda patente que se aprecia en cuanto a cuestiones de optimización de tiempo, clasificación y organización[45]. De esta manera, la IA es reconocida mayoritariamente por los discentes como una buena herramienta de trabajo (77%), incluso para ordenar apuntes y crear imágenes.

Dentro del cuestionario realizado existían dos preguntas ciertamente provocativas que buscaban provocar una reacción critica u justificada en el alumno donde, ante lo aprendido, debía dar una opinión propia ante la posibilidad de reemplazo de ciertas funciones o labores tradicionalmente humanas por la IA. La primera venía a suponerlo el hecho de que la IA pudiera sustituir al historiador. La reacción fue ampliamente negativa con un 89% de representación que esgrimía argumentos como que la IA tiene falta de actitud crítica, que no razona o su falta de

[45] Sobre este tipo de utilidades, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 78.

moral[46]. Otros argumentos iban dirigidos a lo limitado de sus recursos y la dependencia humana en la creación y aprendizaje de estas bases de datos. Sin embargo, llama la atención una respuesta en la que la gran diferencia residiría en la capacidad humana para analizar, interpretar y otorgar significado a los datos históricos.

En el último tercio del cuestionario quedarían preguntas vinculadas a cuestiones docentes donde las preguntas buscaban verificar la validez de la IA como herramienta de apoyo. De esta manera, uno de los ejercicios solicitados fue la de adaptar los contenidos de los trabajos tradicionales a la docencia secundaria y universitaria. El resultado obtenido según la rúbrica es de aceptación entre los estudiantes, pero con ciertos recelos, por lo que a pesar de que un 66% avalan la función, lo hacen con reticencias y nunca le otorgan la máxima calificación quedando realmente vinculada al suficiente. En esta cuestión también hemos podido comprobar que se documentan entre los alumnos interpretaciones arbitrarias, mala praxis y cierto desconocimiento en cuanto a las funciones del docente, lo cual puede entenderse si tenemos en cuenta que son alumnos de segundo ciclo. De esta manera también se entiende la focalización en críticas negativas que tienen en contraposición de los datos aportados por la rúbrica que giran en torno a: no disponer de los conocimientos académicos necesarios, a la inutilidad de los datos generados, a la falta de precisión y ausencia de análisis crítico necesario en la docencia o la nula adaptación de los contenidos a la edad propuesta[47].

Siguiendo esta temática de preguntas, la siguiente buscaba que los alumnos valorasen la IA como herramienta para crear talleres educativos para enseñar su temática de trabajo. El 78% de los discentes admitían su validez[48] para estas funciones lo cual se vio generalmente confirmado en sus opiniones destacando su utilidad para nutrirse de ideas,

[46] En este estudio a diferencia de otros realizados en distintos cursos, los alumnos no tuvieron en cuenta cuestiones morales como los derechos de autor. Respecto a la problemática de la moralidad, véase también Zamora Varela y Mendoza Encinas, 2023, pp. 5-6.

[47] Sobre la adaptación de contenidos y la personalización de actividades con la IA como apoyo, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 62.

[48] Véase también sobre su utilidad e incorporación a la docencia, Chávez Solís, et al. 2023, pp. 776-779.

generar estructuras organizativas, proposición de actividades y definir objetivos. Como valoración negativa se documentaron mínimamente ciertos problemas de adaptaciones temáticas a algunos grupos de edad.

La última cuestión de esta ficha estaría en la línea de preguntas críticas pero capciosas, donde se buscaba comprobar la opinión razonada de los alumnos. Al igual que lo visto anteriormente, iba en la línea de se si la IA podría sustituir al componente humano, en este caso en cuanto a sus capacidades educativas o como docente. Estamos nuevamente ante una cuestión debatible incluso desde perspectivas morales[49], argumento, además, de los más esgrimidos por los discentes ya que a su entender en la enseñanza son fundamentales la empatía, las opiniones y la humanidad transmitidas por el docente[50].

Ante esta situación, solo un 22% de los participantes se inclinaron por que la IA podría ejecutar algunas funciones docentes como herramienta de apoyo: almacenaje de datos y útil de sintetización/adaptación de información. El porcentaje restante se negaba a esta posibilidad, razonando su respuesta con argumentos como que la función del docente es formar individuos conscientes con capacidad de razonamiento autónomo y su labor no solo se reducía a una mera transmisión de conocimientos.

5. CONCLUSIONES

En definitiva y empleando las evaluaciones que los discentes generaron al valorar a la IA en esta experiencia podemos concluir que la experiencia fue muy positiva para los alumnos ya que, de manera ciertamente autónoma y con el aprendizaje temático de trasfondo desarrollaron capacidades críticas de valoración. Pudieron comprobar las ventajas del trabajo tradicional como herramienta de aprendizaje, y de igual manera, de manera deductiva y por experimentación propia, empleando la curiosidad por investigar como vehículo didáctico, comprobaron las debilidades y potencialidades de la IA como herramienta de apoyo de trabajo,

[49] Al respecto, vid., sobre la dimensión ética de la IA en la enseñanza, Bellomo, 2023, p. 95.

[50] En relación con estas cuestiones y la dimensión filosófico-pedagógica, vid. Bellomo, 2023, pp. 93-94.

pero nunca como sustitutivo de las labores propias. De igual manera pudieron comprobar como el aprendizaje colaborativo era fundamental para el desarrollo de este tipo de trabajos, porque el debate generado entre los miembros del equipo a raíz de los datos que proporcionaba la IA fue un valor añadido en cuanto a: razonamiento propio, entender y armonizar la variedad de opiniones y el proceso de retroalimentación que entre ellos supuso. Sin embargo, también se documentaron debilidades en este tipo de trabajos, ya que son muy dependientes del compromiso del discente, y que principalmente en los primeros ciclos de estudios universitarios suponen una problemática a tener en cuenta, cosa que como hemos podido comprobar no se daba en los últimos años de estudio. A este respecto quizás también haya que te tener en cuenta otra cuestión como es el hecho de que la materia donde se desarrolló esta práctica era de carácter obligatoria, frente a otras practicas que se desarrollaron en materias optativas donde la voluntad y gusto del alumno por realizarlas pueda repercutir en su implicación en este tipo de trabajos.

Durante su evaluación, los alumnos valoran positivamente utilización de la IA y la realización de la práctica con ella y se dan cuenta de las necesidades de desarrollar habilidades de entendimiento y comunicación con ella. Existen pocos casos excepcionales que se decantan por el suspenso, y cuya opinión al revisar las prácticas está principalmente relacionada con cuestiones como: temáticas de trabajo muy especializadas o, principalmente, con errores de uso de la IA o poca implicación en el desarrollo de la práctica.

Entre el grupo de los aprobados podemos ver dos tendencias principales, la primera con grupos de alumnos muy críticos que otorgan notas entre el 5,5 y el 6, y la segunda, con grupos cuyas calificaciones se ubican entre el 7 y el 8. Este hecho es muy interesante principalmente porque a la hora de revisar estas prácticas, la única diferencia entre la primera tendencia con respecto a la segunda no fue razonada, y se explicaba por cuestiones de malas ejecuciones de las conversaciones, falta de objetividad e incluso, se atisban opiniones prejuiciosas.

En cuanto a las valoraciones en las cuestiones individuales son en líneas generales bastante positivas, aunque críticas, menos en las que implican

cuestiones morales o de competencia de funciones donde la negatividad aflora fácilmente.

Es probable que nos encontremos ante actitudes en cierto modo condicionadas por prejuicios, lo cual resulta comprensible si consideramos que la irrupción de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo ha provocado una transformación profunda y acelerada de las dinámicas docentes[51]. Esta situación no es del todo nueva, ya que otras innovaciones tecnológicas —como la aparición de Internet, el uso extendido de ordenadores, el desarrollo de plataformas adaptativas[52] o la incorporación de los teléfonos inteligentes[53] en el entorno académico— también generaron en su momento debates[54]. Tal como ocurrió entonces, el papel fundamental del historiador, del docente y del investigador reside en cultivar cualidades profundamente humanas como el pragmatismo, la capacidad de comprensión y, sobre todo, una valoración crítica que permita integrar adecuadamente estos avances en el proceso educativo.

En líneas generales, los discentes tras el proceso de aprendizaje que supuso esta práctica destacan los múltiples beneficios y el correcto desempeño en la mayoría de las tareas desarrolladas por la IA, aunque tampoco perdonan los fallos, por menores que sean. De esta manera la media de nota que otorgan es de un 6,85.

[51] Sobre la educación 4.0 vid. Zamora Varela y Mendoza Encinas 2023, p. 4; Díaz Tito, Tito Cárdenas, García Curo y Boy Barreto, 2021, pp.1195-1196. Véase sobre la previsible evolución de la docencia ante la llegada de la IA Urquilla Castaneda, 2022, pp. 131-132

[52] Vid., más ampliamente sobre estos recursos educativos Bellomo, 2023, pp. 103-105.

[53] En relación con la digitalización del mundo docente en los últimos años, véase Urquilla Castaneda, 2022, pp. 123-124.

[54] Véase más ampliamente sobre los desafíos que supone la llegada de la IA a ámbitos docentes de la enseñanza superior, Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 31-33.

6. BIBLIOGRAFÍA

Albar, J. (coord.) (2008) *Entre fenicios y visigodos. La Historia antigua de la Península Ibérica*, La esfera de los libros, Madrid.

Bellomo, S. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: una evaluación analítica. *Journal of Ethics in Higher Education*, 1, pp. 87–114.

Blázquez Martínez, J. M (2003). *El Mediterráneo y España en la Antigüedad: Historia, religión y arte*. Cátedra, Madrid.

Blázquez Martínez, J. M. (1992). *Fenicios, griegos y cartaginenses en occidente*. Cátedra, Madrid.

Bolaño-García, M. y Duarte-Acosta, N. (2024): Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Rev Colomb Cir*. 39, pp. 474-486.

Carrasco Serrano, G. (2008). *La romanización en Castilla La Mancha*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

Chávez Solís, E. *et al.* (2023): Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 4 (3), pp. 767–784.

Díaz Tito, L. P., Tito Cárdenas, J. V., García Curo, G., y Boy Barreto, A. M. (2021): Inteligencia artificial aplicada al sector educativo. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), pp. 1189-1200.

García Peña, V. R., Mora Marcillo, A. B. y Ávila Ramírez, J. A. (2020): La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6 (3), pp. 648-666.

Martínez Lara, A. y Hernando Velasco A. (2015). Cómo darle la vuelta al aula: *flipped classroom*, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE en Morimoto, Y., Pavón Lucero, M. V., Santamaria Martínez, R. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Getafe, ASELE, pp. 1117-1124.

Roldán Hervás, J. M. y Wulff Alonso, F. (2001) *Citerior y Ulterior. Las provincias hispanas en la República*. Itsmo, Madrid.

Salinas de Frías, M. (2006). *Los pueblos prerromanos de la Península Ibérica*. Akal, Madrid.

Tapia Sosa, E., Reyes Palau, N. y Tapia Ortiz, L. (2023). *Inteligencia artificial y nuevas formas de aprender en la Educación Superior.* inBlue Editorial.

Urquilla Castaneda, A. (2022): Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y reflexión*, 56, pp. 121-136.

Zamora Varela, Y. y Mendoza Encinas, M. C. (2023): La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Horizontes Pedagógicos*, 25 (1), pp. 1-13.

INNOVACIÓN DOCENTE E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN TORNO AL CATASTRO DE ENSENADA

IGNACIO EZQUERRA REVILLA
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia describe una actividad de Innovación Docente realizada en el marco de las clases prácticas de la asignatura "Historia Moderna de España II" correspondiente al Tercer Curso del Grado de Historia de la Universidad de Cantabria, durante el Segundo Cuatrimestre del Curso 2024-25. El hecho de que en esta titulación de la Facultad de Filosofía y Letras las clases prácticas se desdoblen superado el número de 30 alumnos fue estímulo para acometerla, puesto que hacía presagiar una realización exitosa, como terminó sucediendo.

La actividad trata de destacar la importancia y vigencia del Catastro de Ensenada, desarrollado en la práctica totalidad de la corona de Castilla entre 1749 y 1759, en el contexto de transformación de España según los principios de la Ilustración que condujo don Zenón de Somodevilla, marqués de la Ensenada. Y, mediante el uso y consulta de los materiales generados por el mismo, introducir al alumnado en la investigación científica en Historia Moderna a través de fuentes en primer lugar secundarias, y seguidamente primarias. La acción concluyó con una visita al Archivo Histórico Provincial de Cantabria en la que, al margen de conocer con detalle el centro, los alumnos tomaron contacto con la documentación original generada con ocasión de la realización del mencionado Catastro.

1.1. El Catastro de Ensenada

Formado en el contexto de construcción administrativa propio del reinado de Felipe V, desde su propio nombramiento el 9 de mayo de

1743 como Secretario de Estado y Superintendente de Ingresos —ocupando además los *Despachos* de Hacienda y Guerra y de Marina e Indias—, la política de Ensenada se centró en la dimensión interna de la Mmonarquía, tratando al tiempo de preservar su posición respecto a otras potencias. En política interior, los objetivos del equipo ministerial de Fernando VI se concretaron en el conocimiento de la potencialidad de la monarquía española, sus recursos y población, el impulso de los proyectos de reforma administrativa con fundamento en el sistema de Intendencias, el estímulo de la economía y la producción interior y exterior, así como en el desarrollo de la ciencia y las enseñanzas útiles, entre las que la geografía y la cartografía ganaron importancia como instrumentos para dirigir con mayor eficacia y racionalidad el Imperio Español. Coherente con estas líneas de actuación fue asimismo una política de obras públicas entre las cuales destacaron los caminos de Guadarrama o Reinosa, o el Canal de Castilla[55].

De manera que los objetivos concretos de la política de Ensenada fueron conocer el verdadero potencial de la Monarquía y desarrollarlo mediante la protección de la producción propia y la reforma de la administración y la milicia, para restaurar su posición internacional. Con todo ello confluyó la vertebración de un sistema fiscal que diera estabilidad a la captación de recursos, y aquí entran los conceptos (Única Contribución, Catastro) que centraron la actividad.

Como es sabido, uno de los proyectos más ambiciosos del ministro fue sustituir todo un conjunto heredado de rentas y tributos por una Única Contribución sobre el valor de las rentas patrimoniales y el trabajo. Cientos, Millones, Alcabalas, Servicios y Montazgo debían ser sustituidos por esta contribución única sobre las rentas de cada unidad de explotación[56], cuyo análisis implicó una colosal empresa de averiguación, lugar por lugar y vecino por vecino, en todas las provincias para las que se llegó a confeccionar el Catastro entre 1750 y 1754, a partir de un análisis previo exploratorio desarrollado en la provincia de

[55] Mantecón Movellán, T. A. (2013). España en tiempos de la Ilustración: los desafíos del Siglo XVIII, Alianza Editorial.

[56] Es decir, el pago anual de un porcentaje, el mismo para todos, sobre la base imponible resultante del valor otorgado a los bienes y rentas de cada uno.

Guadalajara. Todo este complejo proceso ha tenido su historiadora en Concepción Camarero Bullón[57].

Se trataba de obtener información para, a partir de ella, modificar el sistema impositivo vigente, que de estar basado principalmente sobre determinados géneros de consumo y las rentas y trueque de tierras, frutos agrarios y otros bienes, pretendía fundarse sobre los bienes raíces (tierras y casas especialmente) y sobre rentas sólidamente establecidas, es decir, cualquier tipo de ingresos de percepción periódica y segura. Fuesen tales de origen comercial, industrial o financiero[58].

Lo cierto es que la figura del catastro no representaba una novedad radical en el contexto español. El deseo de inventariar los bienes disponibles, de elaborar un registro inventario detallado animó ya el encargo del príncipe Felipe a Pedro de Esquivel, profesor de la Univesidad de Alcalá, en 1555, de elaborarlo para todo el conjunto del Imperio Español. Aunque iba más por lo simbólico o ideológico, por la llamémosla así "posesión portátil" que por la explotación económica —que con todo se insinuaba con claridad en el horizonte—, tal y como sucedió en el caso de las Relaciones Topográficas de 1575-77, o en del Censo de Población de 1591[59]. En palabras de Ambrosio de Morales, la tarea de catastrar consistía en referenciar e inventariar, elaborar una descripción "tan entera y tan cumplida que se señalase en ella particularmente los lugares, ríos, arroyos y montañas por pequeños que fueren".

Implicaría contabilizar los recursos y riqueza con una finalidad fiscal, es decir, para someterla posteriormente a tributación, o meramente como sistema de información territorial (que en nuestros días ha avanzado en sistemas

---

[57] Camarero Bullón, C. (2002). "Vasallos y pueblos castellanos ante una averiguación más allá de lo fiscal", en Durán Boo, Ignacio-Camarero Bullón, C., *El catastro de Ensenada: magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756.* Ministerio de Hacienda, 113-388.

[58] Camarero Bullón, C. (2002). "Vasallos y pueblos castellanos ante una averiguación más allá de lo fiscal", *cit.*, p. 113.

[59] Para la importancia del rey prudente en este terreno, Arroyo Ilera, F. (1997). "Las relaciones geográficas y el conocimiento del territorio en tiempos de Felipe II", *CT Catastro*, 31, 119-129. Ministerio de Hacienda, así como Konyushkhina, N. (2017). "Los cuestionarios para las Relaciones Topográficas de Felipe II y las Relaciones Geográficas de Indias de los años 1570", *CT Catastro*, 89, 9-31. Ministerio de Hacienda.

cartográficos con información gráfica y jurídica utilizados de forma referencial en la compra-venta de inmuebles). Pues bien, el Catastro de Ensenada quiso ser lo primero, pero terminó siendo sólamente lo segundo.

En realidad, se trataba de extender a Castilla la reforma tributaria aplicada en la corona de Aragón como consecuencia de la Nueva Planta, mediante la creación de un único impuesto directo que en Aragón se llamó *Única Contribución*, en Valencia el *Equivalente*, y en Mallorca la *Talla General*. El Catastro de Ensenada tuvo su antecedente en el de Patiño, instaurado por Decreto Real de 9 de diciembre de 1715, dividido en tres categorías: Catastro Real (impuesto sobre los bienes inmuebles), Catastro Personal (impuesto sobre la ganancia de jornaleros y menestrales mayores de 14 años) y Catastro Ganancial (impuesto sobre las ganancias del comercio, industria, banca y profesiones liberales)[60]. Se insinuaba ya un concepto progresivo de imposición, al entenderse que no era lo mismo un jornalero que un comerciante. Pero éste no dejaba de ser un catastro latino, exclusivamente fiscal, a diferencia del catastro germánico, más preocupado por conocer los recursos del territorio como paso previo y necesario de la imposición fiscal y conectado con el registro de la propiedad, algo, salvo por este último punto, a lo que se aproximaría más el Catastro de Ensenada.

El proceso se inició con los decretos de 10 y 11 de octubre de 1749, que devolvían la administración de las rentas provinciales a la Corona y proclamaban su sustitución por un impuesto único sobre la renta. Supondría una inversión de 40 millones de reales. Se concibió como el paso previo a una imposición fiscal, que finalmente no se consumó. Se iniciaba con un Interrogatorio dirigido a los diferentes lugares, formado por cuarenta preguntas, en torno a su población, jurisdicción, extensión y límites, territorio del término, "linderos", "confrontaciones", contorno (al que se solía acompañar una representación gráfica, censo de vecinos, clérigos, ganados, diezmos y primicias (estas eran

[60] Segura i Mas, A. (1988), "El Catastro de Patiño en Cataluña", en Segura i Mas, A. ; Canet Rives, I., *El Catastro en España*, I, *1714-1906. De las catastros del Siglo XVIII a los Amillaramientos de la segunda mitad del Siglo XIX*. Ministerio de Economía y Hacienda, 31-46; Camerero Bullón, C. (2007). "La legislación en el Catastro de Patiño, *CT Catastro*, 59, 9-148. Ministerio de Hacienda.

la prestación en frutos y ganados dada a la Iglesia), salinas, molinos, conventos, casas y edificios, etc.

A su vez se articuló un complejo sistema de medios materiales para efectuar las averiguaciones, dirigido por los respectivos intendentes del territorio, figura recién reinstaurada ese mismo año de 1749, quizá con la mira puesta en esta concreta misión. Así, otro decreto de 13 del mismo mes de octubre de 1749 restableció la figura de los intendentes, cuatro de guerra y dieciocho provinciales, que, considerados agentes económicos en su ámbito de actuación, impulsaron la ejecución del Catastro. Sin embargo, ello implicó al tiempo la pérdida de la eficacia en otros ámbitos, y en consecuencia se fortaleció la figura de los corregidores en el terreno jurisdiccional.

Una cédula real avisaba al lugar concreto de la llegada del intendente y su equipo, ante quienes debían elaborar sus respuestas representantes del concejo, apoyados por peritos locales, elegidos por su conocimiento del lugar. El equipo era denominado Audiencia o Catastrador, compuesto de asesores jurídicos, agrimensores, escribientes, y peritos de otras localidades (auditores), y su propósito era comprobar que las respuestas dadas eran verdaderas y no se ocultaba riqueza, problema con el que tuvieron que lidiar constantemente. Lo curioso es que todos estos agentes se limitaban a sofisticar, a perfeccionar el sistema transubstanciado, concepto al que se había prestado atención en las clases teóricas[61]. En realidad, no se distinguían mucho de los jueces de comisión que aplicaban sobre el terreno las "potencias visuales del príncipe", en palabras de Saavedra Fajardo. Fue un trabajo muy exhaustivo que, en realidad, nada difería de la filosofía del actual catastro, salvo por la sofisticación tecnológica de este.

Se hicieron también los estudios de cuotas, y cuando se preparaban los decretos de implantación la presión de los notables, preocupados por sus exenciones, motivó el archivo y abandono del proyecto. Así, la ingente documentación acopiada con motivo de las averiguaciones

[61] Ginzburg, C. (1991). «Representation: le mot, l´idée, la chose», *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*, vol. 46, núm. 6 (pp. 1219-1234). EHESS, http://bit.ly/44Miw6y.

catastrales realizadas en las 22 provincias en las que se dividía la corona, quedó reducida al papel de un muy valioso material de archivo[62]

Con todo, la recuperación de la administración de las rentas provinciales desembocó en la liberación de la corona de toda clase de intermediarios, arrendadores y recaudadores que eran el caldo de cultivo de la corrupción en la recaudación impositiva. Y la aspiración a una Única Contribución estilo Ensenada formó parte de la Constitución de 1812.

2.OBJETIVOS

El propósito fundamental de la actividad consistió en hacer consciente de todo lo señalado al elemento discente y comprometerlo activamente en la realización de acciones formativas al respecto, culminadas por el contacto con la documentación original. Se pretendía destacar la transcendencia del momento histórico representado por la gestión del marqués de la Ensenada, la eficacia de sus instrumentos administrativos, marcados por una concepción racional y sistemática, así como la ambición del proceso catastral, centrado como he señalado en la realización de un escrupuloso censo de la riqueza nacional de cara a la imposición de una Única Contribución, finalmente frustrada. En definitiva, se perseguía que los alumnos asimilasen de forma vívida y directa el contenido, procedimiento y valores de la Policía Ilustrada, esa forma jurídica de administración y gobierno dirigida a la felicidad del súbdito que a duras penas escondía el control y dirección de su vida, ocultos bajo esa capa eudemonista[63]. Al tiempo que se les presentaban potenciales salidas profesionales vinculadas a su titulación como la Investigación o los Archivos.

3.METODOLOGÍA

Para conseguir todo ello, se les asignó un papel activo y agente, que se consideró más efectivo para el propósito de la actividad. El

[62] Durán Boo, Ignacio-Camarero Bullón, C. (2002). *El catastro de Ensenada: magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756*, p. 15.

[63] Conde Naranjo, E. (2006). El argos de la Monarquía. La Policía del libro en la España ilustrada (1750-1834), Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

acercamiento a la cuestión fue gradual, de manera que a las explicaciones teóricas siguió una sucesión de acciones iniciada con la elaboración de un cuestionario en el que plasmaron el significado que para ellos tenía el término "Catastro". La contestación por parte de los alumnos reveló una ajustada comprensión por su parte de la figura del Catastro y dejó entrever, a su vez, una elevada valoración del mismo. A.M.P. opinó:

> "(Es un) registro administrativo que documenta las propiedades y características geográficas de las diferentes tierras y edificios en propiedad. Este tiene objetivos fiscales (conocer lo que hay en el territorio para poder hacer un impuesto acorde a ello) o de conocimiento geográfico del terreno.
>
> En el caso del Catastro de Ensenada, se trata de un catastro llevado a cabo durante el reinado de Fernando VI a mediados del siglo XVIII. A través de un interrogatorio que se hacía a las autoridades locales, revisado por una autoridad real, este catastro permitió recopilar gran cantidad de información geográfica sobre propiedades, toponimia, cultivos y actividades económicas que a día de hoy son una fuente de gran valor para los historiadores.
>
> Pese a que su objetivo inicial, implantar un impuesto único, fracasara, permitió recopilar gran cantidad de información acerca del reino y fue un precedente para posteriores catastros y reformas fiscales".

Por su parte, V.S.F. expuso:

> "El catastro es un registro que contiene información sobre las parcelas de los municipios, sus usos, detalles sobre construcciones y otros elementos que puedan contener y demás cuestiones relativas a la propiedad inmobiliaria.
>
> El Catastro de Ensenada fue el primer registro de este tipo que se llevó a cabo en España, con el objetivo de que la Hacienda dispusiera de más información para organizar mejor la recaudación. Se realizó mediante el envío de formularios a los concejos, que contenían preguntas sobre el tipo de núcleo que era, los habitantes, las propiedades y las actividades económicas. Se complementaba con un padrón en el que se registraba el nombre de los cabezas de familia, su ocupación, si pertenecían al estado noble o llano y si tenían hijos o criados a su cargo".

Precisos fueron los términos utilizados por Y.R.A.:

> "Entendemos por catastro un censo de bienes, fincas, terrenos en un determinado lugar.

> El objetivo que persique un catastro es saber los recursos disponobles de un territorio para elaborar a su vez las respectivas cuentas de cuánto debía tributar una persona.
>
> El catastro permite a la monarquía saber exactamente el número de recursos con los que cuenta para una eventual tributación ordinaria o extraordinaria.
>
> Es una herramienta útil para conocer de verdad la realidad de un determinado lugar, y da una idea clara a la monarquía de los recursos con los que cuenta y en qué cantidad".

Y no menos lo fueron los empleados por V.M.H.:

> "Un catastro supone un estudio y registro sobre las propiedades dentro de un determinado territorio. Dicho catastro recopila las propiedades ya sean terrenos o casas y sus propietarios. Se contemplan bosques, pastos, tierras cultivables, industrias y viviendas, determinando ubicación, extensión, impuestos que se gravan sobre dicha propiedad, valor, propietario, etc. Esto permite ver la configuración del mapa de la propiedad local y su concentración".

La contestación de M.M.Z. indicaba que profundizar en la institución del catastro le permitió modificar opiniones preconcebidas:

> "Antes de trabajar/estudiar sobre el catastro del marqués de la Ensenada consideraba que lo que hacía era recopilar información sobre el núcleo poblacional únicamente, siendo su principal función investigar el censo. Después de las clases me he dado cuenta que un catastro es información recopilada sobre un territorio determinado en donde se investiga exhaustivamente todos los aspectos necesarios que benefician y mantienen los estilos de vida social, política y económica de todos aquellos que se implican en estas cuestiones, llegando su importancia a nuestros días".

Ante estos testimonios, en lo sustancial conceptualmente muy precisos, creo evidente que el alumnado tenía una idea cabal sobre lo que era un catastro, y que sus contestaciones preludiaban un compromiso efectivo con la actividad propuesta, como así fue.

Seguidamente, se trabajó en documentos materiales y digitales elaborados por la mencionada especialista, Concepción Camarero. En primer lugar, el catálogo de la gran exposición conmemorativa realizada en el año 2002[64], complementado por la conferencia *Fuentes geohistóricas y*

[64] Durán Boo, Ignacio-Camarero Bullón, C., *El catastro de Ensenada: magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756.* Ministerio de Hacienda

familias en el Siglo XVIII, impartida por la profesora en el Seminario *Género en las fuentes geohistóricas de la Edad Moderna*, celebrado en la Universidad de Málaga en 2023[65]. Además de consolidar conceptos ya expuestos, esta aportación permitió la elaboración por parte de profesor y alumnado de un breve glosario que aportase otros más novedosos: fuente catastral y paracatastral y sus diferencias; idea de conjuntos documentales complejos, tanto textuales como cartográficos, e importancia decisiva del núcleo familiar, lo que llevaba, una vez más, a una idea muy trabajada en clase, la pervivencia en toda la modernidad del Gobierno Doméstico Regio Ampliado. El momento ilustrado podía mostrar unas dosis más elevadas de racionalidad o tecnificación, pero permanecía vigente, bien que percibida con dificultad creciente, la concepción regia de la administración del territorio como una prolongación espacial del gobierno de la propia casa[66].

Concluida esta fase, a continuación, se consultó la aplicación digital del Catastro del Ministerio de Hacienda para incidir en su naturaleza derivada del de Ensenada, aunque adaptada a otra escala tecnológica y otros fines. Mayoritariamente, los alumnos eligieron puntos del ámbito cántabro conocidos de antemano por razones de residencia, familiares o afectivas.

FIGURA 1. *Página web del Catastro de Ensenada en el Portal de Archivos Españoles (PARES)*

[65] http://bit.ly/3Gk8b8G. Se da además la circunstancia de que la profesora Camarero codirige con el profesor Miguel Ángel Bringas Gutiérrez, la Colección de Fuentes Geohistóricas coeditada por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Cantabria, nacida del *I Congreso Internacional de Fuentes Geohistóricas: territorio y sociedad en el tiempo*, uno de cuyos primeros resultados ha sido Camarero Bullón, C.; Bringas Gutiérrez, M. A.; Luna San Eugenio, A., eds. (2024). *Ecos modernos. Fuentes Geohistóricas de los Siglos XIX y XX*. Universidad Autónoma de Madrid-Universidad de Cantabria, o Camarero Bullón, C. et al. (2024). *Raíces profundas. Un viaje por las fuentes geohistóricas hasta la Ilustración*. Universidad Autónoma de Madrid-Universidad de Cantabria.

[66] Sobre este concepto, Brunner, O. (1976). "La `Casa Grande´ y la `oeconomica´ de la vieja Europa", en Brunner, O., *Nuevos caminos de la historia social y constitucional*, Alfa, 87-123; Brunner, O. (1983). *Terra e potere. Strutture pre-statuali e pre-moderne nella storia costituzionale dell´Austria medievale*, Giuffré Editore (Introducción de Pierangelo Schiera); Frigo, D. (1985). *Il padre di famiglia. Governo della casa e governo civile nella tradizione del "economica" tra Cinque e Seicento*, 1ª ed., Bulzoni; Frigo, D. (1991). "`Disciplinae Rei Familiariae´: a Economia como modelo administrativo de Ancien Regime", *Penélope. Fazer e desfazer a História*, 6, 47-62.

1.2. Consulta del Catastro de Ensenada en PARES

Seguidamente, alumnas y alumnos se sumergieron en la consulta del Catastro de Ensenada en PARES, extrayendo los datos y otros aspectos destacables relativos a una localidad de su elección. Trabajando por parejas, repasemos a modo de ejemplo lo aportado por V.S.F. y A.T.L. sobre el lugar de Soto, Partido de Reinosa:

> "Sobre la producción agrícola y forestal: hay cultivos de regadío como el trigo y la cebada, hay tierras yermas para que paste el ganado y hay bosques de haya y roble.
>
> Sobre medidas: que la unidad que se usa no es ninguna de las típicas. La tierra se mide por la superficie en la que se puede cosechar una fanega de trigo. Para peso se usan los celemines y las fanegas.
>
> Productos agrícolas: centeno, cebada, lino, trigo y hierba.
>
> Industria: tiene molinos de río.
>
> Ganadería: vacas, ovejas, yeguas y cerdos. Borregos, bueyes de labranza.
>
> Situación inmobiliaria: sesenta y ocho casas habitables y tres arruinadas.
>
> Situación económica: no se pagan alcabalas por tener privilegio real. Se pagan 1451 reales a los funcionarios (médico, maestro, carretero…). Nadie paga servicio ordinario o extraordinario porque no hay nadie que no sea del estado noble.

> Perfil demográfico: 47 vecinos incluidas las viudas. Muchos vecinos se desplazan a Castilla para cambiar el fruto de su labranza por vino. Hay labradores, pastores, un oficial de carpintería, cuatro clérigos. No hay pobres de solemnidad.
>
> Fincas del rey: no hay".

A modo de conclusión, exponían:

> "Esta es una economía eminentemente agrícola, con la mayoría del vecindario dedicado al "ministerio de su labranza". La necesidad de ir a por vino a Castilla revela la falta de ciertos recursos. Teniendo en cuenta que hay trece molinos para un lugar de unas 60 casas, esta actividad industrial debió ser una fuente de riqueza fundamental. Los privilegios y la nobleza de los vecinos los libran de la contribución".

En este caso, y al margen de las notables dotes sintéticas de ambos alumnos —que dedujeron tan detallado perfil en poco más de 45 minutos de trabajo sobre la reproducción digital del propio documento, con las dificultades que conlleva la lectura y transcripción de la letra contenida en la fuente original—, su vinculación con el lugar permitió apreciar la pervivencia en la actualidad de prácticas de compra-venta ya contenidas en las propias respuestas del Catastro. Dado que la transferencia de propiedades rústicas todavía hoy se paga en "carros de hierba", esto es, la cantidad de hierba rendida por una determinada superficie. Si uno de los propósitos implícitos de la actividad era destacar la continuidad esencial de usos y costumbres locales del Antiguo Régimen en el liberal, este fue perfecto ejemplo de ello.

Por lo demás, quedaba confirmada la peculiaridad social del espacio cántabro, de la Montaña santanderina, advertida en su dia por Maza Solano, quien apreció una extensa presencia de la hidalguía. Si el Catastro operaba sobre una sociedad de estamentos (la primera pregunta era si el individuo era hidalgo o caballero), como apreció este autor la Montaña ofrecía respuestas elocuentes al respecto, definiéndose muchos de los individuos como "de estado noble, de oficio carbonero" (o "costurera")[67].

[67] Maza Solano, T. (1965). *Relaciones histórico geográficas y económicas del partido de Laredo en el Siglo* XVIII, tomo I, Centro de Estudios Montañeses-Editorial Cantabria. Se hizo eco además de este aspecto Vilar, P. (2002). "Unas líneas de introducción al Catastro de Ensenada", en Durán Boo, Ignacio-Camarero Bullón, C., *El catastro de Ensenada: magna*

En la misma línea, se aludió a ejemplos concretos que ilustraron la variada casuística derivada del Catastro, que resultó muy interesante para los alumnos al tocar hechos *a priori* muy distantes de él. Así, se habló —a partir de la información contenida en la propia interfaz de Catastro de Ensenada en PARES[68]—, de los denominados "pueblos promiscuos", Lama de Arcos, Soutelo da Raia y Cambedo, que, sometidos a las averiguaciones del Catastro de Ensenada en el siglo XVIII, pasaron a soberanía portuguesa en virtud del Tratado de Lindes de Lisboa de 1864 entre ambos países[69]. También se trató sobre el insólito caso de Carrascosa de Tajo, situado entre las provincias de Soria, Guadalajara y Cuenca, al que llegó la Audiencia catastradora para comprobar, asombrada, que jamás había contribuido a la hacienda real, sin estar exenta de hacerlo.

3.2. Visita al Archivo Histórico Provincial de Cantabria.

Finalmente, y como culminación de la actividad, se organizó una visita al Archivo Histórico Provincial de Cantabria, donde se conservan las Respuestas Generales y Particulares —como las llamara Antonio Matilla Tascón— al Catastro de Ensenada correspondientes a la región, en un fondo de aproximadamente 1000 cajas, siéndoles mostrada como ejemplo la documentación relativa a La Cavada, entonces el Barrio de Abajo del ayuntamiento de Ríotuerto.

---

averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756. Ministerio de Hacienda, 19-22.

[68] http://bit.ly/4kuamEG. Es una fuente por la que también he guiado otras partes de este trabajo.

[69] Ello dio lugar a añadir que, en compensación, España recibió la práctica totalidad del famoso *Couto Mixto* (salvo una franja situada en el municipio de Montealegre. Así como que ese tratado fijó los límites entre ambas naciones hasta el río Caya/Caia, quedando pendiente la fijación definitiva de la frontera hasta un nuevo Tratado de Límites de 1926 que, con todo, dejó sin definir el área en torno a Olivenza. Así, el Catastro se convirtió en portillo a partir del que aludir a una realidad más compleja y cronológicamente extensa.

FIGURA 2. *El Catastro de Ensenada en los fondos del Archivo Histórico Provincial de Cantabria. El autor agradece la imagen al personal del AHPC*

Al margen de conocer en profundidad el imponente centro archivístico[70], gracias al empeño e interés de su personal, la actividad culminaba así con el cotejo material de la documentación presentada previamente, tanto en las clases teóricas como en las estrictamente prácticas. La fecha de realización de la visita, el 14 de mayo de 2025, con el inicio del periodo de exámenes del segundo cuatrimestre a la vista, no fue óbice para que un grupo de alumnos procedentes de ambos grupos de clases prácticas acudiese a la misma, pese a no ser obligatoria. Ello sin duda les permitió consolidar sus conocimientos sobre el Catastro, que tendrían ocasión de demostrar pocos días después en el examen de la asignatura, en el que una de las preguntas cortas se consagró a la "Junta de la Única Contribución". Implicación aún mayor en el caso de aquellos alumnos que eligieron el Catastro de Ensenada, en su generalidad o mediante el estudio de un caso concreto, para realizar el trabajo de evaluación continua de la asignatura.

4.RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta sucesión de acciones, que tuvo una carga lectiva de seis horas, permitió la consecución de los objetivos pretendidos, tanto por la iniciativa conferida al alumnado (apreciable en los materiales arriba transcritos), como por su carácter intensivo. No sólo en lo estrictamente relativo al Catastro, sino a la importancia del manejo de fuentes primarias (digitales y materiales) para la investigación científica en Historia, una de las potenciales salidas profesionales de la titulación. Especialmente en el caso de aquellos alumnos que lo habían elegido como tema del trabajo de la asignatura, al concebirse este como plataforma inicial de una

[70] El Archivo Histórico Provincial de Cantabria (AHPC) conseva y custodia documentos públicos y privados que testimonian la historia de la región, albergando más de 50.000 legajos con documentos desde el siglo XII al XXI. Creado por Orden Ministerial del Ministerio de Educación Nacional en 1950, ha ocupado diferentes sedes hasta su instalación definitiva en el año 2009, en unas antiguas naves de la Compañía Tabacalera, erigidas a finales del siglo XIX y rehabilitadas a partir de un espectacular proyecto arquitectónico. Estas instalaciones cuentan con más de 40 kilómetros lineales de almacenaje, y amplios espacios de trabajo internos y públicos, *Archivo Histórico Provincial de Cantabria. Visital guiadas*, Santander, 2022, s. p.

sucesión que, potencialmente, puede llevarles a profundizar en la materia a través del TFG, TFM e, incluso, una Tesis Doctoral.

En este sentido, el paso por la Sala de Consulta del Archivo Histórico Provincial de Cantabria fue aprovechado para insinuar que muchas de sus plazas estaban a la espera de investigadores que profundizasen, entre otros temas, en el Catastro de Ensenada. Sólo el tiempo permitirá confirmar si la acción de Innovación Docente realizada contribuyó a cosechar nuevas vocaciones científicas en torno a estudios históricos y geográficos relacionados con el Catastro de Ensenada, pero cabe esperar que actuando con instrumentos y estrategias de esta clase se esté más cerca de ello.

5.AGRADECIMIENTOS Y APOYOS.

Esta ponencia se integra en el Proyecto de Innovación Docente PIE24_069, Arte, Patrimonio y Educación: la generación de recursos digitales para la formación de expertos en la valorización del patrimonio en torno a la bóveda de la Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, llevado a cabo por el Grupo de Innovación Docente InnovaCINTER en la Universidad Rey Juan Carlos y financiado por ella.

6.REFERENCIAS.

Arroyo Ilera, F. (1997). "Las relaciones geográficas y el conocimiento del territorio en tiempos de Felipe II", *CT Catastro*, 31, 119-129. Ministerio de Hacienda.

Brunner, O. (1976). "La `Casa Grande´ y la `oeconomica´ de la vieja Europa", en Brunner, O., *Nuevos caminos de la historia social y constitucional*, Alfa, 87-123.

Brunner, O. (1983). *Terra e potere*. *Strutture pre-statuali e pre-moderne nella storia costituzionale dell´Austria medievale*, Giuffré Editore (Introducción de Pierangelo Schiera).

Camarero Bullón, C. (2002). *El catastro de Ensenada: magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756.* Ministerio de Hacienda.

Camarero Bullón, C. (2002). "Vasallos y pueblos castellanos ante una averiguación más allá de lo fiscal", en Durán Boo, Ignacio-Camarero Bullón, C., *El catastro de Ensenada: magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756.* Ministerio de Hacienda, 113-388.

Camarero Bullón, C. (2007). "La legislación en el Catastro de Patiño, *CT Catastro*, 59, 9-148. Ministerio de Hacienda.

Camarero Bullón, C.; Bringas Gutiérrez, M. A.; Luna San Eugenio, A., eds. (2024). *Ecos modernos. Fuentes Geohistóricas de los Siglos XIX y XX*. Universidad Autónoma de Madrid-Universidad de Cantabria.

Camarero Bullón, C. et al. (2024). *Raíces profundas. Un viaje por las fuentes geohistóricas hasta la Ilustración*. Universidad Autónoma de Madrid-Universidad de Cantabria.

Conde Naranjo, E. (2006). El argos de la Monarquía. La Policía del libro en la España ilustrada (1750-1834), Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Frigo, D. (1985). *Il padre di famiglia. Governo della casa e governo civile nella tradizione del "economica" tra Cinque e Seicento*, 1ª ed., Bulzoni.

Frigo, D. (1991). "`Disciplinae Rei Familiariae´: a Economia como modelo administrativo de Ancien Regime", *Penélope. Fazer e desfazer a História*, 6, 47-62.

Ginzburg, C. (1991). «Representation: le mot, l´idée, la chose», *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*, vol. 46, núm. 6 (pp. 1219-1234). EHESS, http://bit.ly/44Miw6y.

Konyushkhina, N. (2017). "Los cuestionarios para las Relaciones Topográficas de Felipe II y las Relaciones Geográficas de Indias de los años 1570", *CT Catastro*, 89, 9-31. Ministerio de Hacienda.

Mantecón Movellán, T. A. (2013). España en tiempos de la Ilustración: los desafíos del Siglo XVIII, Alianza Editorial.

Maza Solano, T. (1965). *Relaciones histórico geográficas y económicas del partido de Laredo en el Siglo* XVIII, tomo I, Centro de Estudios Montañeses-Editorial Cantabria.

Segura i Mas, A. (1988), "El Catastro de Patiño en Cataluña", en Segura i Mas, A. ; Canet Rives, I., *El Catastro en España*, I, *1714-1906. De las catastros del Siglo XVIII a los Amillaramientos de la segunda mitad del Siglo XIX*. Ministerio de Economía y Hacienda, 31-46.

Vilar, P. (2002). "Unas líneas de introducción al Catastro de Ensenada", en Durán Boo, Ignacio-Camarero Bullón, C., *El catastro de Ensenada: magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos, 1749-1756.* Ministerio de Hacienda, 19-22.

ABSENTISMO EN EL AULA UNIVERSITARIA: ¿UNA CUESTIÓN ATRIBUIBLE SOLO A LA DOCENCIA?

ORIOL LUJÁN
Universitat Autònoma de Barcelona

MARIA GEMMA RUBÍ CASALS
Universitat Autònoma de Barcelona

LLUÍS FERRAN TOLEDANO GONZALEZ
Universitat Autònoma de Barcelona

DAVID MARTÍNEZ FIOL
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Aunque no es un tema nuevo, en los últimos años y particularmente después de la pandemia del Coronavirus (2020) el absentismo en las aulas universitarias se ha convertido en una creciente problemática que genera dificultades de aprendizaje por parte de alumnos y alumnas, así como de gestión de la docencia y de la evaluación del aprendizaje por parte de las profesoras y los profesores. De hecho, diversas investigaciones han insistido en la correlación existente entre asistencia a clase y resultados positivos en el proceso de aprendizaje (Moore et. al, 2003). Por ello, especialmente en las dos primeras décadas y media del siglo XXI, se han dado a conocer nuevas vías de análisis que han abordado la cuestión indicando, desde diferentes proyectos de investigación docente, que algunas de las principales causas que explican el absentismo en la educación universitaria, con independencia del tipo de grado cursado, deberían buscarse en metodologías inadecuadas por parte del equipo docente y en una docencia poco motivadora (Rodríguez et. al., 2003; Triadó et. al., 2009).

Es por esta razón que el equipo de profesores y de profesoras que firma el presente capítulo ha llevado a cabo un proyecto de innovación docente que tiene como finalidad analizar el impacto del absentismo y sus

motivaciones en el grado en historia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), entendiendo que se requiere un diagnóstico detallado de la problemática para poder reconducir la situación.

Nuestro objetivo es examinar las causas que han dado lugar al problema del absentismo para así comprobar hasta qué punto en todos los casos y circunstancias se pueden verificar las teorías apuntadas por las personas expertas en el tema. Así, a pesar de compartir parte de sus diagnósticos, el equipo que formamos este proyecto nos vemos obligados, a partir de nuestra experiencia en las aulas, a matizar y relativizar la idea de que sea la metodología docente el único factor determinante que explique el absentismo.

En rigor, esta ha sido nuestra hipótesis de partida, la cual, en buena medida, ha corroborado la presente investigación. La experiencia docente vivida en las aulas de la Universitat Autònoma de Barcelona así nos lo ha hecho entender, constatando que el absentismo se da en diferentes grados y facultades con independencia de metodologías aplicadas -ya sea únicamente a partir de la impartición de clases magistrales, o a través de la combinación de estas con prácticas en el aula, o mediante el aprendizaje por proyectos, las cuales son solamente una parte representativa de las múltiples propuestas pedagógicas existentes. De esta forma, este capítulo presentará los principales resultados del proyecto de innovación docente a partir del testimonio de las alumnas y de los alumnos del grado en historia de la UAB.

2. OBJETIVOS

El ámbito de aplicación de la propuesta es la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB y particularmente el grado en historia. Para ello, hemos seleccionado diferentes asignaturas de cada uno de los 4 cursos que lo componen, cada una de ellas de distinta temática y que se desarrollan en diferentes franjas horarias. Se ha buscado así la mayor diversidad y representatividad posible de los datos obtenidos. Combinamos asignaturas que llevamos impartiendo desde hace años con otras que se han asumido más recientemente, y con diversidad de metodologías docentes.

De acuerdo con esta realidad y con la justificación argumentada nos proponemos como principales objetivos:

- Medir el nivel de absentismo en distintas asignaturas del grado en historia de la UAB durante el curso 2024-25.
- Ofrecer un análisis detallado de los motivos que causan el absentismo en el grado en historia de la UAB a partir del testimonio de las alumnas y de los alumnos.

3. METODOLOGÍA

Este capítulo se elabora a partir del análisis de datos recogidos en distintas encuestas que han respondido más de 200 personas -217 la encuesta inicial y 254 la encuesta intermedia- del grado en historia. Considerando que el año 2024 el grado tenía 465 personas matriculadas, la respuesta obtenida supone el 46 y el 55% del total. Corresponden a una muestra de 7 grupos de 6 asignaturas distintas, que incluyen una asignatura de Formación Básica, 3 asignaturas obligatorias y 2 optativas. En concreto, se trata de las asignaturas siguientes:

- *Fundamentos del Mundo Moderno*, asignatura de Formación Básica de primer curso del grado con 59 personas matriculadas. Se realiza en horario de martes (10 a 11.30 horas) y viernes (8.30 a 10 horas).
- *Historia contemporánea de España I. La Época de la Revolución Liberal*, asignatura obligatoria de segundo curso del grado. Se han analizado dos grupos: uno con 63 personas matriculadas y otro con 70. Ambos grupos se dan en horario de miércoles (11.30 a 13 horas) y viernes (10 a 11.30 horas).
- *Historia contemporánea Universal II. La Época del Imperialismo*, asignatura obligatoria de tercer curso del grado. Se ha considerado un grupo formado por 63 personas matriculadas. La asignatura tiene lugar en lunes (11.30 horas a 13 horas) y miércoles (11.30 a 13 horas).

– *Historia contemporánea de América*, asignatura obligatoria de tercer curso del grado. Se ha analizado un grupo de 35 personas matriculadas. El horario de la asignatura es en miércoles (13 a 14.30 horas) y viernes (13 a 14.30 horas).

– *Historia del pensamiento y de las culturas políticas contemporáneas*, asignatura optativa de cuarto curso del grado y con 28 personas matriculadas. Se realiza en horario de martes (11.30 a 13 horas) y jueves (11.30 a 13 horas).

– *Los orígenes de la Cataluña contemporánea*, asignatura optativa de cuarto curso del grado. Consiste en un grupo de 16 personas matriculadas. Su horario es en martes (10 a 11.30 horas) y jueves (10 a 11.30 horas).

Las encuestas se realizaron en dos momentos distintos de cada asignatura: al inicio, y a mediados de curso. No se ha obtenido respuesta de todas las 334 personas matriculadas, pero como se ha comentado sí de 217 (65%) en la encuesta inicial y 254 (76%) en la intermedia, correspondiendo a dos tercios y tres cuartos de las personas matriculadas y a casi la totalidad de personas que se han evaluado de las asignaturas, pues como se comentará más adelante se documentan 54 personas no evaluables. Se ha buscado, de hecho, dos momentos de máxima asistencia en las asignaturas para pasar las encuestas: el primer día de clase, cuando se presenta la asignatura y las pautas de seguimiento y evaluación, y el día en que tiene lugar el primer examen parcial de la asignatura. En estos días la asistencia suele ser más alta que en cualquier otro momento del curso, de forma tal que se ha querido favorecer el hecho de poder obtener respuesta tanto de las personas que habitualmente siguen las sesiones de clase, como de aquellas personas que lo hacen irregularmente, y que prácticamente no asisten a las sesiones programadas o que, incluso, no asisten a ninguna de ellas y solo asisten a las sesiones evaluativas, fundamentalmente los exámenes de tipo parcial.

4. RESULTADOS

4.1. GRADO DE ABSENTISMO

Los datos recabados revelan un alto grado de absentismo, que se encuentra muy extendido. Además, la decisión de asistir regularmente a las sesiones o hacerlo irregularmente o nunca parece ser una decisión tomada de antemano, antes incluso de empezar las asignaturas. En efecto, al inicio de curso solo alrededor del 60% de las personas matriculadas tenía previsto asistir regularmente a clase, mientras cerca del 40% ya preveía desde el primer día no asistir habitualmente. Estos son los datos, divididos por asignaturas, de la previsión regular de asistencia:

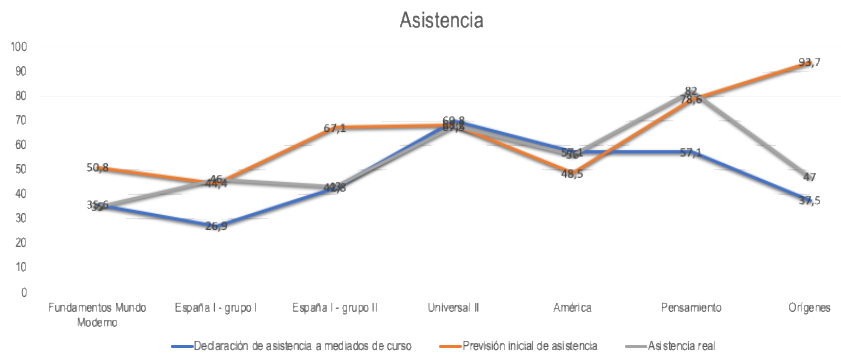
- *Fundamentos del Mundo Moderno*: 30 de las 32 personas que responden la encuesta inicial. En el global supone que el 50,8% de las personas matriculadas -59- tenía previsto asistir habitualmente.
- *Historia contemporánea de España I*, grupo 1: 28 de las 33 personas que responden la encuesta, lo que implica que el 44'4% de las personas matriculadas -63- preveía una asistencia regular.
- *Historia contemporánea de España I*, grupo 2: 47 de las 51 personas que responden la encuesta, lo que implica que el 67,1% de las personas matriculadas -70- preveía una asistencia regular.
- *Historia contemporánea Universal II*: 43 de las 45 personas que responden la encuesta. En el global supone que el 68,2% de las personas matriculadas -63- tenía previsto asistir habitualmente.
- *Historia contemporánea de América*: 17 de las 17 personas que responden la encuesta. Eso es, el 48,5% de las personas matriculadas -35- tenía previsto asistir regularmente.
- *Historia del pensamiento y de las culturas políticas contemporáneas*: 22 de las 23 personas que responden la encuesta, el 78,6% de las personas matriculadas -28- tenía la intención de asistir regularmente.
- *Los orígenes de la Cataluña contemporánea*: 15 de las 16 personas que responden la encuesta, el 93'75% de las personas matriculadas -16- preveía la asistencia regular.

En conjunto, los datos apuntan que el 60,5% de las personas matriculadas (202 de 334) a las asignaturas analizadas tenía inicialmente la intención de asistir regularmente a las sesiones. En otras palabras, cerca del 40% parece que ya había previsto de antemano no hacerlo.

De hecho, pasado el ecuador de las asignaturas -a los dos meses aproximadamente del curso- estas tendencias incluso se incrementaron más de 16 puntos, pues de media del 39,5% previsto de absentismo inicial se pasó al 54,9%. Las alumnas y los alumnos que afirmaban haber asistido regularmente a clase supusieron en su momento el 46,1% de las personas matriculadas (154 de 334).

Así, el siguiente gráfico permite visualizar en porcentajes el cambio entre la previsión de asistencia inicial, la declaración de asistencia a mediados de curso y lo que registraron las profesoras y los profesores.

GRÁFICO 1. *Asistencia: previsión, evolución y realidad.*



Fuente: Elaboración propia

En rigor, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Concuerdan estos datos con la asistencia real en el aula? El gráfico 1 muestra que no siempre existe una correlación directa entre lo que las alumnas y los alumnos afirman haber hecho en relación con la asistencia y lo que las profesoras y los profesores documentan que han hecho. Eso indica que los resultados deben tomarse con cierta precaución, aunque son indicativos de tendencias generales.

Constatamos que salvo alguna excepción -en las asignaturas de Universal II y de América- existe un incremento significativo en el absentismo, variando lo que en un principio se tenía previsto con relación a la asistencia habitual en el aula: hay un cambio de opinión y se deja de asistir habitualmente. Más adelante insistiremos en los motivos aducidos por los estudiantes y las estudiantes para seguir las sesiones o no seguirlas. Sin embargo, las razones de estos cambios de intención no parecen deberse en particular a la docencia, sobre todo si tenemos en cuenta la paradoja del siguiente caso: la docencia de asignaturas como España I grupo 2 -uno de los casos donde el absentismo crece más con relación a la previsión inicial- y Universal II -uno de los casos donde la asistencia se mantiene bastante similar a la previsión inicial- la lleva a cabo el mismo profesor a partir de una metodología similar, todo lo cual nos indicaría que aquello realizado en el aula incidiría poco en la decisión de seguir asistiendo o no a las sesiones. O, como mínimo, que deben considerarse otros factores como tanto o más importantes que aquello realizado en el aula.

En las encuestas de mediados de curso se preguntó al conjunto de personas que respondieron las encuestas si la decisión de asistir a clase había cambiado con relación a la previsión inicial. Los resultados que se dieron fueron los siguientes:

- Fundamentos del Mundo Moderno: 20 de las 36 personas que responden la encuesta (55,5%) afirmaron no haber cambiado su previsión inicial (de asistir o no asistir).
- España I – grupo I: 27 de 38 (71%) confirmaron no haber cambiado su previsión de asistencia o absentismo.
- España I – grupo II: 40 de 61 (65,6%) afirmaron no haber cambiado su previsión inicial (de asistir o no asistir).
- Universal II: 51 de 61 (83,6%) apuntaron no haber cambiado su previsión inicial (de asistir o no asistir).
- Historia de América contemporánea: 18 de 20 (90%) manifestaron no haber cambiado su previsión inicial (de asistir o no asistir).

– Historia del pensamiento y de las culturas políticas contemporáneas: 18 de 24 (75%) ratificaron no haber cambiado su previsión inicial (de asistir o no asistir).

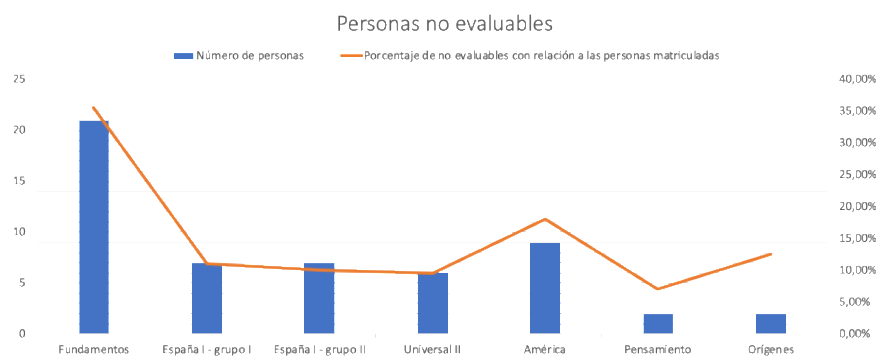
– Orígenes de la Cataluña contemporánea: 7 de 14 (50%) reafirmaron no haber cambiado su previsión de asistencia o absentismo.

El resultado global es que 181 de 254 (71,2%) no cambió la decisión inicial. La tendencia de un absentismo premeditado de antemano con independencia de aquello realizado en el aula es manifiesta, aunque obviamente es innegable que un porcentaje mayor a una cuarta parte cambió de opinión con relación a la decisión inicial. Más adelante profundizaremos en los motivos de este cambio.

4.2. EL IMPACTO DEL ALUMNADO NO EVALUABLE Y DE LA EVALUACIÓN ÚNICA

Para poder entender la complejidad del absentismo y explicar parte de su extensión debería considerarse el impacto de las personas que en la evaluación de la asignatura debían ser calificadas como no evaluables. Es decir, por alumnas y alumnos no evaluables nos referimos a aquellas personas que, matriculadas en las asignaturas, no asisten a clase y tampoco no realizan ninguna actividad evaluable o casi ninguna, de forma tal que no pueden ser evaluadas y su calificación final se define administrativamente como No evaluable. El siguiente gráfico condensa esta información.

GRÁFICO 2. *Personas no evaluables*



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 2 revela que el total de personas no evaluables es de 54 personas de 334 matriculaciones oficiales: una cifra que supone el 16,16% de las personas matriculadas. En alguna asignatura, como Fundamentos del Mundo Moderno, ese porcentaje es incluso mayor al tercio de la matrícula, mientras en otros casos, como son Historia del Pensamiento y Orígenes de la Cataluña contemporánea, es poco significativo. Pero en el global es tan relevante, que de las 180 personas que afirmaron no haber asistido regularmente a las sesiones o que directamente no han contestado a la encuesta al no asistir a las sesiones, 54 se explican por ser no evaluables, lo que equivale al 30% de las que no asistieron regularmente. Es decir, cerca de un tercio del absentismo global detectado.

Por otro lado, cabe también considerar el caso de las personas que siguieron la evaluación única. Nos referimos al método de evaluación que no es continua y que se realiza en una única fecha y que implica la concentración en ese día (suele coincidir con el final de semestre) de las evidencias de evaluación de la asignatura. Paradójicamente, aunque este modelo de evaluación es compatible con la asistencia regular a las sesiones de aula, se ha extendido entre las alumnas y los alumnos el identificar la evaluación única como una alternativa al seguimiento regular de las sesiones que implica la evaluación continua. Lo cual comportó y sigue comportando que las personas que se acogen a la evaluación única son en su mayoría absentistas. De este modo, cabe señalar que las cifras correspondientes a los alumnos y alumnas que apostaron por el modelo de evaluación única son las siguientes:

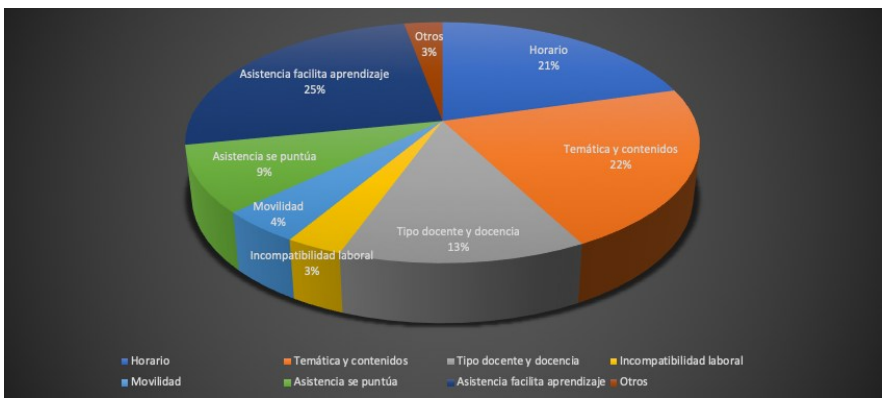
- Fundamentos del Mundo Moderno: 3 de 59.
- España I – grupo I: 1 de 63.
- España I – grupo II: 3 de 70.
- Universal II: 0 de 63.
- Historia de América contemporánea: 2 de 35.
- Historia del pensamiento y de las culturas políticas contemporáneas: 3 de 28.
- Orígenes de la Cataluña contemporánea: 0 de 16.

En total, hay 12 personas que siguieron la evaluación única. No llega ni siquiera al 4% de las personas matriculadas. Sin embargo, si se suman las personas no evaluables y las de evaluación única representan un total de 66 de 334, que implica el 19'76% del total. En otras palabras, más de un tercio del absentismo (66 de 180, 36,6%) se puede atribuir a estas dos realidades.

4.2. LOS MOTIVOS DEL ABSENTISMO

¿Cuáles son los motivos que alegan las alumnas y los alumnos que explican su asistencia a las sesiones o el hecho de que decidan no asistir o dejar de asistir regularmente a las sesiones? En las encuestas que contestaron se ofrecían distintos motivos para explicar el absentismo. Se podían escoger tantas opciones como se juzgaran relevantes y que explicaran los motivos para asistir o no asistir a las sesiones. Asimismo, también se daba la posibilidad de añadir otros motivos. En la encuesta inicial de principios de curso los motivos fueron los siguientes:

GRÁFICO 3. *Motivos del absentismo a inicios de curso entre todas las personas que contestan la encuesta.*

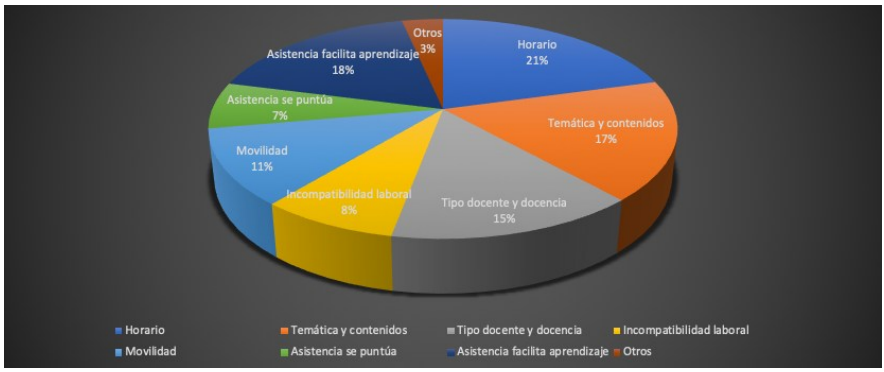


Fuente: Elaboración propia

El gráfico 3 nos muestra que los principales factores que los y las estudiantes entendieron como determinantes para seguir asistiendo a las sesiones fueron: el hecho de que la asistencia podría facilitar su proceso de aprendizaje -una cuarta parte así lo entendió-; el interés por la

temática y contenidos de la asignatura -22%- y la adecuación del horario de la asignatura escogida a los horarios individuales -21%. La docencia y el tipo de docencia resultó importante, pero no supuso uno de los principales motivos para incentivar o desincentivar el seguimiento de las sesiones, pues implica solo el 13% de las respuestas recabadas. Estas tendencias se mantuvieron en el ecuador de las asignaturas.

GRÁFICO 4. *Motivos del absentismo a mediados de curso entre todas las personas que contestan la encuesta.*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del gráfico 4 con respecto al gráfico 3 son muy similares, con cambios poco significativos que indiquen variaciones de tendencia relevantes. Así, se mantienen como principales motivos para explicar la asistencia el hecho de que la asistencia facilite el proceso de aprendizaje -en un 18%-, el interés por la temática y contenidos de la asignatura -17%- y la adecuación del horario de la asignatura a los horarios individuales -21%. El tipo de docencia y docente sigue siendo importante, pero no es de los motivos más destacados (15%).

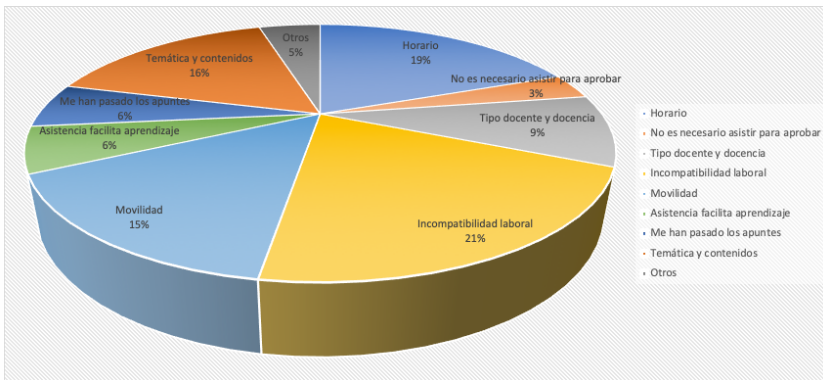
A pesar de mantenerse las mismas tendencias, sí puede resaltarse la disminución de la percepción que la asistencia regular a las sesiones facilite el aprendizaje (se ha reducido del 25% al inicio de curso al 18% a mediados de curso), con lo cual eso podría indicar que existe un crecimiento de la percepción que las sesiones no son útiles para asentar los contenidos. También hay un ligero descenso del factor temática y contenidos (del 22% al 17%), que tal vez indique que el interés por los

contenidos de las asignaturas pase a entenderse como menos importante para determinar si vale la pena asistir a las sesiones o no. Mientras, y aunque aumente un poco, el tipo de docencia y docente prácticamente se mantiene en el mismo porcentaje (del 13 al 15%).

Es obvio que se podría objetar que estas respuestas no reflejan los motivos específicos de las personas absentistas, pues recogen los resultados agrupados tanto de las personas que asisten con regularidad como los de las personas que lo hacen de vez en cuando. Por eso, resulta de interés afinar un poco más los resultados e identificar específicamente los motivos que dan aquellas personas que afirman haber asistido irregularmente a las sesiones o casi nunca.

De las 180 personas absentistas se consiguieron 100 encuestas con respuestas de personas que afirmaban haber asistido de manera irregular o con una asistencia casi nula (en una, dos o tres sesiones). Teniendo en cuenta que se ha cuantificado en 54 personas como no evaluables, los resultados obtenidos son porcentualmente muy significativos, porque cubrirían casi la totalidad del absentismo (a falta de menos de 30 personas).

GRÁFICO 5. *Motivos del absentismo entre las personas absentistas o con asistencia irregular*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados nos muestran un cambio significativo de tendencia con relación a los motivos aducidos por el grupo general -personas asistentes y absentistas a la vez. Si fijamos la atención únicamente en las personas absentistas o con asistencia irregular el principal motivo para no acudir

con regularidad a las sesiones es la incompatibilidad laboral, con un 21% de las respuestas. Eso se puede relacionar con el perfil socioeconómico de las personas que cursan el grado en historia de la UAB, un perfil vinculado a clases populares y medias que deben compaginar estudios y trabajo o que no pueden dedicarse únicamente a estudiar. Además, tanto la movilidad, con problemas de desplazamiento desde el hogar o trabajo hacia la universidad (15%) como la adecuación del horario de las asignaturas al horario individual (19%) revisten otros de los principales motivos de estos colectivos para no asistir a las clases. En cambio, el tipo de docente y de docencia aún supone un factor de menor importancia entre este grupo, significando menos de un 10% de las respuestas recogidas.

Aunque puedan parecer a simple vista unos resultados muy poco significativos en número, también queremos resaltar opciones como la que contiene la expresión 'me han pasado los apuntes' (6%): esta situación acaba conduciendo a la percepción que identifica la no necesidad de asistir a las sesiones para aprender y aprobar la asignatura o 'no es necesario asistir para aprobar' (3%). Este tipo de respuestas es revelador asimismo del valor utilitario que se da a las sesiones de clase a nivel universitario. Cabría corroborar, en último término, en qué medida se trata de una tendencia general, más allá del grado analizado.

5. DISCUSIÓN

A pesar de que en las dos últimas décadas han aparecido diversas investigaciones indicando que algunas de las principales causas que explican el absentismo en la educación universitaria, con independencia del tipo de grado cursado, deberían buscarse en metodologías inadecuadas por parte del equipo docente y en una docencia poco motivadora, nuestra investigación demuestra que los motivos no deben reducirse a esta cuestión. En efecto, otros asuntos como la compaginación de los horarios de las asignaturas con la vida personal o el trabajo, así como la movilidad entre hogar/trabajo y universidad se presentan como elementos tanto o más importantes que la cuestión docente, que en cualquier caso no debe desconsiderarse.

De todas formas, nuestra contribución refleja una parte de los posibles motivos que explican la complejidad del fenómeno del absentismo, extendido en los últimos años en el mundo universitario de forma transversal y que supone un reto para los aprendizajes.

Así, otras futuras investigaciones deberían analizar cómo está cambiando en las generaciones actuales la forma o maneras de adquirir cualquier tipo de conocimiento y su transmisión, y cómo este fenómeno incide en lo que se espera de una sesión de clase universitaria y del valor intelectual que se confiere a la misma. No solo eso, sino que también debería considerarse cuál es el impacto real del uso de la Inteligencia Artificial, internet y de otros recursos digitales como fuentes de un conocimiento que se percibe como acabado y sin fisuras. De hecho, puede llegar a ser entendido como una alternativa suficiente y efectiva a las sesiones universitarias, sin necesidad de una mirada crítica.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo ha documentado la presencia de un alto nivel de absentismo en el grado en historia de la Universitat Autònoma de Barcelona durante el curso 2024-25. La investigación que se ha llevado a cabo demuestra que en un alto porcentaje cercano al 40% de las personas matriculadas ya había decidido de antemano, antes incluso de empezar las sesiones de clase, no asistir habitualmente a las mismas. Es obvio que existe en este sentido un cúmulo de factores que escapan al docente a pequeña escala y que deben afrontarse y repensarse desde el conjunto de la universidad e incluso desde el conjunto de las universidades.

Este absentismo incluso aumentó con el paso de las semanas y se situó en niveles superiores a la mitad de las personas matriculadas a mediados de curso. En concreto, se llega a cerca del 55% de absentismo.

A pesar de que algunos datos puedan ser matizados, dada la disparidad existente entre lo que declaran los alumnos y las alumnas con respecto a lo que documentan los propios profesores y profesoras, resulta evidente que existe una tendencia creciente de absentismo, que aumenta con el paso de las semanas de docencia. Siguiendo los motivos expuestos en las encuestas por las propias alumnas y alumnos no puede

atribuirse solo a la docencia el fenómeno absentista. En efecto, se ha revelado a lo largo de estas páginas que, factores como el interés por la temática y los contenidos, los horarios o la propia percepción de que la asistencia facilita el aprendizaje, son incluso más importantes que el factor docente. Con todo, se detecta que ese entendimiento de la asistencia como un factor que facilita el aprendizaje disminuye con el paso de las sesiones. Futuras investigaciones deberían analizar cómo incide lo realizado en el aula -o aquello que no se realiza en la misma- con el aumento del absentismo.

Si se fija la atención específicamente entre el colectivo de personas absentistas o con asistencia irregular, los motivos aducidos para no acudir con regularidad al aula son la incompatibilidad laboral, problemas de movilidad y dificultad para compaginar los horarios. Estos tres factores suponen más de la mitad (55%) de los motivos que se indican como más determinantes entre este colectivo. En cambio, la docencia supone solo un 9% de las respuestas, siendo casi tan importante como que la asistencia facilita el aprendizaje o que han conseguido los apuntes por otras vías y no requiere su asistencia a clase.

No debe olvidarse que una parte significativa del absentismo procede de las personas no evaluables y de las que recurren a la evaluación única; unos colectivos que, en la mayoría de los casos, no se caracterizan por asistir a las sesiones programadas. Así, más de un tercio del absentismo que se ha documentado (66 de 180, 36,6%) se puede atribuir a estas dos realidades.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las personas que firman este texto, miembros del grupo de investigación GREPIIC, quieren agradecer a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universitat Autònoma de Barcelona la concesión del proyecto de innovación docente "¿Se puede combatir el absentismo en el aula? Diagnosis y diseño de un plan docente en el grado en historia que incentive la asistencia respondiendo a las necesidades de aprendizaje", dentro de la convocatoria de proyectos de innovación docente de la facultad del curso 2024-2025. Este proyecto ha sido la base para la elaboración del

presente capítulo. Asimismo, también queremos agradecer en particular a la que durante este curso fue la Vicedecana de Estudios de Grado e Innovación Docente de la Facultad, Doris Moreno, por su apoyo y colaboración en la obtención de los resultados presentados.

8. REFERENCIAS

Moore, R., Jensen, M., Hatch, J., Duranczyk, I., Staats, S., y Koch, L. (2003). The importance of class attendance for academic success in Introductory Science courses. *The American Biology Teacher,* 65 (5), 325-329. University of California Press

Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. y Dietz-Itza, E. (2003). El absentismo en la universidad: Resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145. Universidad de Oviedo

Triadó, X., Aparicio, P., Guàrdia, J. y Jaría, Natalia. (2009). Aproximación empírica al análisis del absentismo de los estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa (UB). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria,* 4 (2), 182-192. Universidade de Vigo

ENTRE EL AULA Y EL TERRITORIO: ENSEÑANZA CRÍTICA Y METODOLOGÍAS PARA UNA INVESTIGACIÓN SITUADA

Cristina Botana Iglesias
Universitat Oberta de Catalunya
Maricarmen Tapia Gómez
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta una experiencia docente en el ámbito universitario centrada en la enseñanza y la investigación territorial desde una perspectiva crítica, situada y comprometida. A partir del diseño y aplicación de una unidad didáctica específica sobre metodologías críticas, se propone una reflexión sobre cómo formar a futuras investigadoras y profesionales del territorio capaces de interrogar sus propias posiciones, de analizar los conflictos espaciales desde una mirada compleja que entienda el territorio, también como reflejo de desigualdades, opresiones y disputa (Sandecoock, 2018; Rolnik, 2015) y, a partir de allí, diseñar metodologías éticas y no extractivistas para aportar respuestas desde la planificación y el diseño espacial.

La propuesta parte del convencimiento de que enseñar a investigar no puede reducirse a la transmisión de técnicas o procedimientos estandarizados, sino que implica también formar una mirada, una sensibilidad y una responsabilidad frente a los territorios y las personas que los habitan (Sennet, 2019, Muntaner y Muxí, 2011) En este sentido, se reivindica la necesidad de incorporar una fase cero en todo diseño metodológico (Botana-Iglesias, 2024): un momento fundacional de autorreflexión en el que se explicita el lugar desde el cual se investiga y las implicaciones políticas, epistémicas y afectivas de esa posición.

Desde esta base, se exploran distintas estrategias pedagógicas -como la clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos o el juego de roles- orientadas a activar un aprendizaje crítico, participativo y situado. Asimismo, se abordan contenidos clave desde el enfoque de derechos (Mujica, 2012; Borja, 2012; Rodino, 2015) y epistemologías no hegemónicas, prestando especial atención a las nociones de extractivismo epistémico (Cusicanqui, 2010; Grosfoguel, 2016; Betasamosake, 2017), reflexividad (Sandoval, 2000) u objetividad (Haber, 2011).

El capítulo se estructura en torno a tres ejes principales: el marco teórico y metodológico de la propuesta; la descripción de su implementación en el aula; y una discusión crítica sobre las tensiones, aprendizajes y transformaciones que esta experiencia suscitó. A modo de cierre, se recogen algunas conclusiones orientadas a repensar la docencia del territorio desde una perspectiva más ética, relacional y comprometida con la justicia social y espacial.

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Esta propuesta pedagógica tiene como finalidad formar al alumnado en una práctica profesional e investigadora crítica, situada y comprometida con los territorios y las comunidades en las que se inscribe. Es decir, enseñar a analizar el territorio integrando la reflexión ética, política y epistemológica sobre el lugar que ocupamos como profesionales y en los conflictos que lo atraviesan.

A partir de este enfoque general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Introducir al alumnado en epistemologías críticas y situadas, que permitan cuestionar las ideas de neutralidad, objetividad y universalidad en la producción de conocimiento.
- Comprender las dinámicas extractivistas y jerárquicas que pueden operar en el territorio, y aprender a desactivarlas mediante prácticas metodológicas responsables y reflexivas.

- Reflexionar sobre las implicaciones éticas y políticas de los métodos de investigación convencionales, especialmente en contextos marcados por desigualdades sociales o espaciales.
- Fomentar la autonomía crítica en la realización de análisis territoriales complejos, incorporando dimensiones históricas, sociales, culturales y ecológicas desde una perspectiva interseccional.
- Explorar y desarrollar metodologías híbridas y transdisciplinarias, que combinen técnicas cualitativas y cuantitativas para abordar fenómenos territoriales de forma situada y transformadora.
- Formular preguntas de investigación comprometidas con los espacios, capaces de integrar saberes diversos y de problematizar las formas de relación entre conocimiento, poder y territorio

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica se fundamenta en una aproximación crítica y situada a la investigación territorial, orientada a que el alumnado no solo incorpore herramientas de análisis, sino que también reflexione sobre el lugar que ocupa como sujeto que investiga o describe el territorio. En definitiva, se busca ir más allá del enfoque normativo y disciplinar propio de las metodologías tradicionales, abriendo espacio a una enseñanza que cuestione las estructuras establecidas y explore formas nuevas colectivas y colaborativas de generar conocimiento desde y para el territorio.

El enfoque que se propone se ha implementado durante los cursos académicos desde 2022 a 2025 en diversas materias de titulaciones de máster específicas sobre ordenación y análisis del territorio de la Universidade de Santiago de Compostela (USC): Máster Universitario en Planificación y Gestión Territorial, Máster de Formación Permanente en Ordenación y Planificación del Territorio. Edición Internacional Latinoamérica y Máster Universitario en Desafíos de las Ciudades (USC+ Universidade sem Fronteiras (UNISF)).

El enfoque pedagógico se articuló en tres grandes ejes:

1. Estudio y análisis de los derechos humanos aplicados a cuestiones urbanas y territoriales: A través de casos concretos, se abordan los derechos humanos como marco normativo y analítico para comprender los procesos de producción del espacio y sus conflictos asociados. Se fomenta una lectura situada de derechos básicos como la vivienda, el acceso al agua, la participación, o derecho a un medio ambiente sano, desde una perspectiva territorializada y aplicada a las políticas territoriales

2. Identificación de agentes y roles en los conflictos territoriales: Se introduce al alumnado en metodologías de mapeo relacional y juego de roles, con el fin de reconocer los distintos agentes implicados en los conflictos -instituciones públicas, sector privado, colectivos ciudadanos, movimientos sociales-, sus intereses y relaciones de poder. Esta aproximación permite comprender las luchas territoriales desde perspectivas más diversas y fomentar la comprensión compleja de las cuestiones que organizan o afectan los territorios, enfocados en respuestas que prioricen el bien común sobre los intereses particulares.

3. Aplicación de conceptos críticos y herramientas metodológicas para una producción reflexiva del conocimiento: Se exploran tanto los marcos legislativos como las herramientas convencionales de análisis (estadísticas, cartografías, indicadores), reflexionando sobre sus posibles sesgos y limitaciones. A partir de ahí, se experimenta con metodologías participativas, colaborativas y creativas orientadas a construir conocimiento desde la experiencia, desde la idea de lo común y la pluralidad epistémica.

Las sesiones en el aula intercalaron espacios expositivos -centrados en el desarrollo de contenidos teóricos- con sesiones interactivas centradas en la discusión colectiva y la implementación de actividades prácticas. Para el desarrollo de estos ejes se han combinado diferentes estrategias didácticas:

– Clases expositivas y debates estructurados, en los que se presentan los marcos teóricos y conceptuales de las asignaturas, siempre acompañados de preguntas orientadoras que vinculen

la teoría con casos concretos y fomenten la participación del alumnado. Para dinamizar los debates se emplearon los juegos de rol como herramienta pedagógica para posicionar al alumnado en marcos y discursos diferentes, intereses y agentes contrapuestos. La simulación y el juego en la enseñanza superior representan una línea emergente en la formación docente que sostiene que las dinámicas lúdicas complementan los esquemas de enseñanza tradicional también en estos niveles adultos (Lozada-Ávila y Gómez, 2017)

- Lecturas previas y clase invertida, que permiten al estudiantado llegar a las sesiones con herramientas para el debate, facilitando una discusión enriquecida y más profunda sobre los temas tratados. En la docencia con clase invertida (King (1993), Walvoord y Anderson (1998)), el tiempo presencial en el aula se emplea de forma más activa y colaborativa por parte del alumnado. Esta metodología, formalizada y testeada desde principios de los años 90, supone la inversión del modelo tradicional de enseñanza, en el que el tiempo de clase se dedica a la aplicación y discusión, mientras que la exposición de conceptos se realiza fuera del aula. La investigación de Nouri (2016) en educación superior muestra que la clase invertida aumenta la motivación, el compromiso y el aprendizaje, especialmente entre estudiantes con mayores dificultades en el rendimiento.

- Ejercicios de autorreflexión y trabajo colectivo, diseñados para activar la dimensión subjetiva y política de la investigación, y para fomentar el intercambio de saberes y experiencias entre pares.

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), mediante el análisis y propuesta de intervenciones sobre casos concretos, en los que el alumnado pone en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso formativo.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

La implementación de esta metodología docente -centrada en la reflexión epistemológica, la investigación situada y el aprendizaje activo- persigue una transformación tanto en las formas de aprender como en las formas de investigar el territorio. Herramientas como la clase invertida han permitido convertir el aula en un espacio de diálogo sobre los conflictos territoriales y las epistemologías críticas, pero también sobre las propias herramientas metodológicas, favoreciendo un aprendizaje colaborativo y consciente. Al exigir una preparación previa por parte del alumnado, esta metodología también contribuye a reforzar su autonomía y su capacidad para construir relaciones entre teoría y práctica. Asume un rol más activo optimizando el tiempo que el alumnado invierte en el aula (Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez y Ruiz-Palmero, 2019).

Durante la aplicación de este enfoque docente se han constatado diversos logros significativos en el proceso formativo del alumnado, tanto en el plano conceptual como en el metodológico y actitudinal:

- Consolidación de una mirada crítica sobre la investigación: El alumnado demostró una creciente capacidad para cuestionar las lógicas tradicionales de producción de conocimiento, reconociendo la importancia de posicionarse éticamente ante los territorios y los conflictos abordados.

- Formulación de preguntas de investigación más complejas y situadas: A partir del trabajo en torno a la fase cero, el alumnado fue capaz de construir problemas de investigación que incorporaban múltiples dimensiones (sociales, espaciales, históricas) y que reflejaban una comprensión profunda del contexto.

- Uso consciente y crítico de herramientas metodológicas: Se evidenció un manejo riguroso de instrumentos de análisis (mapas, datos, normativas), junto con una capacidad para identificar sus sesgos y limitaciones, especialmente en lo que respecta a los datos (Criado-Pérez, 2020), la representación del conflicto y de los agentes implicados.

- Incremento de la autonomía y la responsabilidad colectiva en el aprendizaje: La combinación de clase invertida, actividades colaborativas y aprendizajes basados en proyectos favoreció una mayor implicación del alumnado en su propio proceso formativo, promoviendo dinámicas más participativas.
- Comprensión interseccional de los conflictos territoriales: A través del análisis de casos, el alumnado integró con solvencia variables interconectadas como el género, la clase, el origen o la edad en la lectura de los conflictos y la vulneración de derechos, evitando miradas simplificadoras o lineales.
- Mayor vinculación ética con los territorios analizados: Lejos de asumir una mirada distante o tecnocrática, el alumnado mostró sensibilidad hacia las implicaciones sociales y políticas de su trabajo, y asumieron la investigación como una herramienta potencial de transformación.

4.1. Dificultades en la implementación metodológica

La puesta en práctica de esta propuesta pedagógica también evidenció una serie de dificultades estructurales, pedagógicas y subjetivas. Estas dificultades no deben ser leídas únicamente como obstáculos, sino como manifestaciones concretas del propio proceso formativo y del conflicto que implica enseñar desde una pedagogía crítica.

Se observaron desigualdades en la disposición y preparación del alumnado para asumir un rol activo. No todas las estudiantes se sintieron igualmente cómodas o preparadas para sostener los niveles de autonomía, implicación reflexiva y trabajo colectivo que requieren metodologías como la clase invertida o el ABP. En algunos casos, la falta de hábito en este tipo de dinámicas generó inseguridades, bloqueos o dependencia de una figura docente más directiva.

La propuesta de desnaturalizar conceptos, cuestionar la objetividad de los métodos o problematizar el rol de quien investiga generó, en ocasiones, resistencias intelectuales y afectivas. Estas resistencias, sin embargo, no se interpretaron necesariamente como inconvenientes a eliminar, sino como momentos pedagógicos que activaron la reflexión y

el debate sobre los propios marcos de pensamiento y sus condiciones de producción. Es importante trabajar desde estas resistencias en el aula para evitar posicionamiento polarizados o bloqueos.

Por otra parte, las metodologías activas implican una planificación compleja para el personal docente: requieren tiempo previo de preparación individual, dedicación a procesos colectivos y espacios para la reflexión compartida. Esto supuso, en algunos momentos, una sobrecarga para sostener un ritmo equilibrado entre la exigencia académica, la disponibilidad real del alumnado y los límites del calendario docente.

La práctica docente resulta mucho más exigente ya que el acompañamiento que demanda esta propuesta no se basa únicamente en la transmisión de contenidos, sino en la habilidad para sostener procesos de indagación abiertos, escuchar activamente, gestionar la incertidumbre y facilitar debates en los que pueden aparecer tensiones políticas, emocionales o epistémicas. Esto pone en evidencia la necesidad de una formación docente continua, que integre también herramientas de cuidado, escucha y facilitación.

Además de las carencias de formación específica en este tipo de metodologías, algunas propuestas -como el análisis situado, el uso de metodologías no convencionales o la evaluación procesual- entran en fricción con marcos curriculares rígidos, estructuras de evaluación estandarizadas o culturas académicas centradas en la eficiencia y la productividad. Estas tensiones evidencian que la innovación pedagógica no puede entenderse de forma aislada, sino que requiere condiciones institucionales que la sostengan y legitimen.

5. DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada en el aula, así como los trabajos e investigaciones de autoras del presente capítulo permiten identificar algunos elementos clave que atraviesan la enseñanza y la investigación territorial desde una perspectiva crítica: la tensión entre objetividad y posicionamiento, los límites de la representación en el análisis territorial y la necesidad de construir metodologías no extractivistas.

> Si no problematizamos nuestra relación con el problema, si simplemente omitimos pensarnos en relación con él y develar la invitación que nos ofrece a constituirse en nuestra coartada, habremos concedido dejarnos llevar por el lugar que nos tiene reservado la institucionalidad de la ciencia, los roles, objetivos, misiones y lenguajes; habremos renunciado a hacer otra cosa que reproducir esa institucionalidad, es decir, disfrutar de nuestro lugar en ella. (Haber, 2011: 12)

Una de las tensiones más persistentes que surgieron durante el desarrollo de las asignaturas fue la dificultad del alumnado para renunciar a la pretensión de neutralidad en la investigación. Esta resistencia se expresó, en muchos casos, como una duda metodológica: si todo análisis estaba atravesado por la subjetividad, ¿cómo podía sostenerse el método científico? ¿Dónde quedaba el rigor?

Esta preocupación dio lugar a debates valiosos que permitieron profundizar en una distinción clave entre neutralidad y objetividad, retomada de los marcos teóricos iniciales del curso. Fue necesario aclarar que asumir nuestra subjetividad y nuestro posicionamiento no implica renunciar al rigor, sino, por el contrario, entender que los análisis territoriales que realizamos están inevitablemente atravesados por nuestras experiencias, cosmovisiones y lugares de enunciación. La objetividad, en este sentido, no se define como ausencia de subjetividad, sino como una práctica ética y transparente de exposición de las condiciones desde las cuales se produce el conocimiento.

Los estudios críticos, especialmente desde perspectivas decoloniales, llevan décadas promoviendo el debate sobre una producción situada de conocimiento, intentando desmantelar la universalización del conjunto de experiencias y conocimientos occidentales y sus consecuencias epistemológicas. La reivindicación de objetividad y neutralidad se basa en un conjunto de supuestos y valores propios de la perspectiva hegemónica dominante. Las ciencias modernas y los métodos científicos tradicionales tienden a privilegiar y universalizar ciertas formas particulares de conocimiento, generalmente occidentales y vinculadas a las élites académicas, sociales y económicas.

No existe una única forma de producir conocimiento; debemos entender la objetividad como una construcción social y política sujeta a debate y crítica. A través de este marco, se reproduce un tipo particular de racionalidad (Grosfoguel, 2022), de la cual se excluye, invisibiliza o expropia toda una serie de diversidades existenciales.

Otro aspecto crucial durante la experiencia docente fue la necesidad de diferenciar entre objetividad y neutralidad, ya que no son conceptos equivalentes. La objetividad se refiere a la búsqueda de imparcialidad y rigor en la investigación, donde se asume que los resultados y el conocimiento producidos se basan en evidencia sólida y metodologías confiables. Esta imparcialidad presupone nuestra capacidad de despojarnos de nuestras posiciones, experiencias y condiciones geopolíticas para llegar a conclusiones lo más cercanas posible a la realidad.

> En la investigación, el concepto de distancia es muy importante, ya que implica neutralidad y objetividad en nombre del investigador. La distancia es medible y, por lo tanto, llegó a representar objetividad; sin embargo, la objetividad no es medible de la misma manera. (Tuhiwai-Smith, 2017, p.117)

Por otro lado, la neutralidad implicaría mantener posiciones imparciales o equidistantes respecto a los temas que abordamos. Cualquier tema que analizamos o estudiamos está sujeto a una fenomenología específica y variable, a conflictos o condiciones que lógicamente nos desafían, conmueven o afectan en mayor o menor medida. De nuevo, nuestras experiencias y valores marcan esta permeabilidad y no podemos asumirnos completamente neutrales. Intentar no posicionarnos ni involucrarnos en los contextos y temas que analizamos implica mantener cierta distancia que nos permita desarrollar nuestros análisis, consultar marcos epistemológicos alternativos y llegar a conclusiones lo más imparciales posible. Pero no podemos aspirar a la neutralidad absoluta sin negarnos como sujetos pensantes, vivos y particulares.

Entonces: ¿cómo gestionamos la objetividad reconociendo estos sesgos inherentes? Indagar sobre los antagonismos, como propone el antropólogo Alejandro Haber (2011), no significa explicitar en qué lado de la discusión queremos posicionarnos, sino reflexionar sobre cómo estos antagonismos nos constituyen y nos atraviesan, cómo nos relacionamos

con ellos y los habitamos (Colectivo Situaciones, 2002). Siguiendo el análisis de Haber, los investigadores de las ciencias sociales parecen estar mejor preparados y dispuestos a identificar antagonismos en el mundo objetivo que a identificarse en relaciones antagónicas en su ámbito de investigación. Haber se pregunta: ¿De qué maneras nos instrumentalizan nuestros instrumentos? (Haber, 2011).

Este tipo de conversaciones también permitió reforzar la necesidad de una fase cero en todo diseño metodológico, es decir, un momento inicial de autorreflexión en el que se explicita la posición desde la cual se investiga (Botana-Iglesias, 2024). Lejos de debilitar la investigación, este ejercicio fortaleció la capacidad del alumnado para construir problemas complejos y contextualizados, superando la tentación de aplicar recetas universales. Un ejemplo utilizado en clase fue la propia planificación territorial: no debemos buscar soluciones únicas para aplicar de forma descontextualizada sobre cualquier problema urbano o territorial, sino que cada lugar exige un análisis situado. Sin embargo, sí es posible definir criterios técnicos éticos y epistemológicos comunes -como la perspectiva de género, la justicia espacial, la participación o el reconocimiento de las diversidades- que orienten nuestras decisiones profesionales o metodológicas.

Este proceso de desaprendizaje de la neutralidad instrumental se convirtió en una oportunidad pedagógica clave, que conectó directamente con los objetivos iniciales del curso: formar profesionales capaces de pensar el territorio desde la complejidad, la implicación y la responsabilidad, sin renunciar al rigor, la sistematicidad y la exigencia metodológica. Reconocernos en nuestra mirada no implica renunciar a la exigencia científica en nuestro trabajo. Se proponen diversas estrategias útiles para abordar esta compleja cuestión:

- Reflexividad y autorreflexividad
- Transparencia metodológica
- Diversidad de voces, perspectivas y experiencias
- Reconocimiento de genealogías epistémicas y conceptuales
- Análisis crítico y búsqueda de revisión desde otras perspectivas

En este marco, resultó fundamental introducir los conceptos de reflexividad y autorreflexividad como parte de una pedagogía crítica. Siguiendo las aportaciones de Chela Sandoval (2000) y otras autoras feministas y decoloniales, se propuso entender la reflexividad como la capacidad de identificar nuestras propias posiciones de poder, sesgos y marcos epistémicos, y la autorreflexividad como el ejercicio más profundo de revisión crítica del lugar que ocupamos en las dinámicas de la investigación, sus efectos y consecuencias. En tu texto "Metodología del Oprimido", Chela Sandoval (2000) nos invita a abordar estos sesgos antes de emprender una investigación; también a aprender a reconocer y valorar las "epistemologías de los oprimidos", formas de conocimiento generadas a partir de las experiencias y luchas colectivas de las comunidades.

En análisis e investigación territorial, la reflexividad y la autorreflexividad pueden implementarse mediante diferentes prácticas. Por ejemplo, se puede llevar un diario reflexivo donde los investigadores registren sus pensamientos, emociones (Rodríguez y Da Costa, 2019) y procesos de toma de decisiones a lo largo del proyecto. También se pueden realizar entrevistas reflexivas, en las que los investigadores se evalúen a sí mismos y su influencia en la interacción con los participantes.

Estos planteamientos buscan fomentar la transparencia y la rendición de cuentas en la práctica territorial e investigadora, reconociendo que somos seres sociales situados en contextos históricos y culturales específicos, es decir, particulares, no universales. Al ser reflexivos y autorreflexivos, podemos ser más conscientes de nuestros marcos epistémicos y cosmológicos, y trabajar de forma más colaborativa y ética con los sujetos de estudio.

5.2. Los problemas de hablar por otros: reflexiones desde la formación de profesionales

> Hay un reconocerse corporalmente con las ideas. Hay una responsabilidad con lo que se dice. (Cusicanqui, s/f)

Uno de los ejes más sensibles trabajados en el aula fue la discusión sobre la figura de la investigadora o profesional como voz autorizada para representar, analizar o intervenir en realidades sociales ajenas. La lectura del texto de Linda Alcoff (1991), "El problema de hablar por

otros", permitió abrir un debate en torno a la legitimidad, los efectos y las responsabilidades que entraña toda práctica de representación.

En este artículo, la autora señala uno de los dilemas clásicos en la investigación en ciencias sociales, especialmente en antropología y sociología: cómo la práctica de las personas privilegiadas de hablar por, o en nombre de, personas con menos privilegios, ha resultado (en muchos casos) en aumentar o reforzar la opresión del grupo por el que se habla (Alcoff, 1991). Podemos extender esta reflexión a todas las áreas de conocimiento ya que nos desafía a reconocer que nuestra ubicación existencial-cognitiva es epistémicamente relevante en nuestro trabajo.

Desde esta perspectiva, se propuso al alumnado reflexionar sobre cómo estas tensiones se reproducen también en el trabajo aplicado que muchas veces desarrollarán como urbanistas, planificadores o personal técnico vinculado a la intervención territorial. ¿Desde dónde analizamos? ¿A quién atribuimos la voz? ¿Con qué marcos y para qué fines proponemos nuestros diagnósticos?

Nuestro *locus* como profesionales o académicas nos autoriza a desarrollar teorías y extraer conclusiones del mundo que observamos. También de la existencia, las ideas o las necesidades de otras personas o grupos a los que nos acercamos como sujetos -u objetos, cuestión también discutida- de la investigación que realizamos. La crítica a este sistema nos invita a preguntarnos sobre los orígenes de esta autorización que nos otorga la supuesta legitimidad y a debatir si existen situaciones en las que este " hablar por otros" podría ser válido o no.

> Como teóricos sociales, estamos autorizados en virtud de nuestras posiciones académicas a desarrollar teorías que expresen y abarquen las ideas, necesidades y objetivos de los demás. Con todo, debemos empezar a preguntarnos si alguna vez se trata de una autoridad legítima y, de ser así, ¿cuáles son los criterios de legitimidad? En particular, ¿es válido alguna vez hablar en nombre de otros que no son como yo o que son menos privilegiados? (Alcoff, 1991, p.7, traducción propia)

Alcoff evita posturas acríticas o simplistas y nos invita a pensar en posibles respuestas según las diferentes casuísticas. Parece fácil comprender las diferencias lógicas entre hablar por otros, hablar sobre otros y hablar con otros. Todas ellas implican diferentes responsabilidades y

consideraciones. Pero esta cuestión generó muchas incertidumbres: ¿Podemos hablar solo en nombre de los grupos sociales a los que pertenecemos? ¿Cuáles son las categorías y quién las define? ¿Cómo delimitamos dichas identidades?

Todas estas preguntas tienen respuestas difíciles y aún hoy, más de treinta años después del texto de Alcoff, seguimos sin tener una conclusión clara. La clave no reside en renunciar a la labor experta -para eso nos formamos-, sino en asumir la responsabilidad que implica enunciar un análisis sobre el territorio y sobre los grupos sociales que lo habitan. Como señala Alcoff (1991), toda producción discursiva tiene efectos, incluso cuando parte de buenas intenciones. En este sentido, se insistió en la importancia de comprender que los diagnósticos y propuestas que realizamos como profesionales impactan directamente en la vida de las personas, sobre todo cuando están en juego políticas públicas, normativas urbanas o modelos de ordenamiento territorial.

Reconocer nuestra ubicación epistémica e identificar nuestra mirada situada es un ejercicio de ubicación, no de restricción. Nos llama a investigar, analizar y aprender desde un sentido de respeto, responsabilidad y reciprocidad con los contextos o comunidades en los que trabajamos. La clave será entonces cómo nos acercamos a las realidades que nos interpelan o que deseamos estudiar y a través de qué mecanismos dialécticos y metodológicos obtenemos los resultados de nuestro trabajo (Botana-Iglesias, 2024); "pues toda objetivación del mundo es al mismo tiempo una subjetivación del investigador" (Haber, 2011, p.17)

> Quisiera destacar que la práctica de hablar en nombre de los demás nace a menudo de un deseo de dominio, de privilegiarse como quien comprende mejor la verdad sobre la situación del otro o como quien puede defender una causa justa y así alcanzar gloria y elogios. Y el efecto de la práctica de hablar en nombre de otros es a menudo, aunque no siempre, la eliminación y reinscripción de jerarquías sexuales, nacionales y de otro tipo. (Alcoff, 1991, p.27, traducción propia)

El verdadero desafío es escuchar a los demás como verdad, no como narrativa (Haber, 2011); es decir, tomar en serio la verdad de los demás, de quienes participan en la conversación y comparten sus descripciones del mundo o sus experiencias. La tendencia investigadora a buscar un buen informante, a quien consideramos capaz de ser sujeto de

conocimiento, es común y peligrosa. En ese sentido, se promovió una pedagogía de la prudencia y la implicación: prudencia para no suplantar voces, simplificar realidades o universalizar experiencias; e implicación para asumir que nuestra práctica técnica o profesional no es neutra, sino política, y que nuestras intervenciones deben orientarse hacia procesos más justos, participativos y transformadores.

5.3 Reflexiones sobre metodologías no extractivistas: de la teoría crítica a la práctica profesional

> El acto de la extracción suprime todas las relaciones que dan sentido a lo que sea que se extraiga. Extraer es tomar. En realidad, extraer es robar: es tomar sin consentimiento, sin pensar, sin cuidar e incluso sin conocer los impactos que tiene la extracción en otros seres vivos en ese ambiente. (...) En esta corriente de pensamiento, se extrae cada parte de nuestra cultura que pueda parecer útil (Betasamosake, 2017, p.56).

En el aula se introdujeron y discutieron nociones fundamentales sobre las metodologías no extractivistas, entendidas como una forma ética de vincularse con los territorios, los saberes y las personas que participan -de manera directa o indirecta- en los procesos de investigación y análisis.

Estas reflexiones se abordaron a partir de los aportes teóricos de Linda Tuhiwai Smith (1999), Leanne Betasamosake Simpson (2017), Silvia Rivera Cusicanqui (2010) y Ramón Grosfoguel (2016), cuyas críticas al extractivismo cognitivo y epistémico permitieron problematizar la forma en que producimos conocimiento desde las ciencias sociales.

El concepto de extractivismo ha sido ampliamente desarrollado por diversas autorías desde dimensiones como la económica (Acosta, 2012), quizás la más reconocida, pero también desde dimensiones epistemológicas, especialmente por pensadores de América Latina. Una primera dificultad detectada fue la comprensión restringida del concepto de extractivismo por parte del alumnado, que tendía a asociarlo exclusivamente con la extracción de recursos naturales en el marco de dinámicas coloniales o capitalistas. Resultó necesario ampliar este enfoque, explicando que también en la práctica profesional o investigadora -cuando se recogen datos, se representan comunidades o se interpretan discursos sin reciprocidad ni cuidado- pueden operar lógicas extractivas, aunque no siempre se perciban como tales.

La intelectual indígena canadiense Leanne Betasamosake Simpson (2017) amplió la descripción de las prácticas extractivas sobre la tierra y los recursos a la esfera de la sabiduría y el conocimiento producidos por su pueblo. El interés político y académico en las prácticas y el conocimiento de muchos pueblos indígenas para traducirlas en teorías ambientales emergentes no surgió del respeto y la conversación entre pares (Betasamosake, 2017), sino de una mentalidad extractiva y colonial que "busca extraer ideas como se extraen las materias primas" (Grosfoguel, 2016, p.132) para subsumirlas dentro de los parámetros culturales occidentales, apropiándose de las ideas y negando sus autorías y contextos políticos y sociales. Es decir, despojarlos de todo su potencial político y transformador.

> (…) el enfoque era muy extractivista: «Tomemos cualquier enseñanza que ustedes puedan tener que nos ayude fuera de su contexto, lejos de los portadores de su conocimiento, fuera de su lenguaje, e integrémoslos en esta actitud asimilacionista». Esa es la idea de que el conocimiento tradicional y los pueblos indígenas tienen una especie de secreto que la sociedad en general debe apropiarse sobre cómo vivir en la tierra de manera no explotadora. Pero la actitud extractivista no es tener una conversación y un diálogo y llevar un conocimiento indígena en los términos de los pueblos indígenas. Tiene mucho que ver con extraer cualquier idea que científicos o ambientalistas pensaran que era buena y asimilarla. (Betasamosake, 2017, p.56)

Las metodologías de trabajo o de investigación extractivistas abordan territorios, pueblos o comunidades con agendas específicas, preguntas herméticas y objetivos preestablecidos, basados en una serie de hipótesis de partida que reflejan los preconceptos de quien diseña el proceso. La actitud extractivista se comprende fácilmente en ejemplos como la falta de ética de alguna experimentación científica o el manejo indiscriminado de datos protegidos; pero es un poco más complejo identificarla en otras prácticas que forman parte de los métodos de trabajo clásicos y que hemos asumido como "neutrales" y "objetivos".

> El objetivo del «extractivismo epistémico» es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico (Grosfoguel, 2016, p.133).

En el ámbito de las ciencias sociales y el análisis territorial las prácticas extractivistas se ejemplificaron en situaciones como las siguientes:

– Investigación sin consentimiento informado: recopilar información, testimonios o historias de ciertos grupos asumiendo que no se requiere el consentimiento o incluso que no son capaces de otorgarlo de manera informada. Ocultar información sobre la financiación de nuestra investigación también vulnera el consentimiento e implica una grave falta de transparencia. A menudo se recopilan datos sobre situaciones sensibles o violentas sin considerar las posibles consecuencias o daño emocional para la población. Cuando se trata de investigaciones sobre elementos no humanos, existen otros principios éticos que deben respetarse: seguir la ética ambiental con metodologías que minimicen cualquier impacto en los ecosistemas, buscar el consentimiento y la colaboración de las comunidades locales, evaluar previamente los impactos directos e indirectos de nuestro trabajo.

– Explotación de los sujetos de estudio o colaboradores: involucrar a las comunidades en las que trabajamos en tareas relacionadas con nuestra investigación sin que haya un beneficio para ellas, a veces en forma de talleres que sólo tienen sentido en nuestro proyecto e implican la explotación de las personas que invitamos a participar.

– Extracción de conceptos, prácticas o relatos sin reconocer las fuentes ni los contextos sociales y geopolíticos donde se produjeron: el uso de cosmogonías, prácticas o conceptos críticos para desarrollar nuevas teorías es una práctica común en el sistema académico global. El reconocimiento de las fuentes y la no superposición de la autoría de los conceptos que incorporamos a nuestro trabajo es un ejercicio fundamental para una metodología no extractivista. Asimismo, es esencial contextualizar su ubicación para no despolitizarlos y respetar su genealogía.

– Investigación sin mecanismos de retorno: el sistema de difusión de resultados en circuitos académicos, a través de revistas científicas o congresos, solo impacta en la adquisición de capital económico, simbólico y discursivo de la autoría de la publicación. Las lógicas académicas hacen casi imposible

> escapar de la publicación en espacios nombrados de prestigio, pero esto no elude nuestra responsabilidad de difundir nuestro trabajo en espacios y formatos no académicos o en medios públicos buscando un retorno a los lugares y comunidades. Dependiendo de la casuística de la investigación, este retorno puede realizarse como implicaciones en sus luchas, aporte profesional según demandas específicas o conexión personal con ciertos espacios a medio y largo plazo.

Silvia Rivera Cusicanqui (2010) y Leanne Betasamosake Simpson (2017) exponen una crítica clara del sistema de conocimiento en el que los pueblos de abajo aportan información a los de arriba, que es procesada y transformada en conocimiento para luego retornar en forma de teoría crítica. Como Haber (2011), también apelan a la responsabilidad y honestidad de quienes abordamos las experiencias de otros y otras, proponiendo "un cambio de mentalidad: de considerar a los pueblos indígenas como un recurso a extraer a considerarnos como pueblos y naciones inteligentes, articulados, relevantes, vivos y palpitantes" (Betasamosake, 2017). En el circuito académico, las palabras de Cusicanqui resuenan con fuerza cuando explica cómo “a través del juego de quién cita a quién, se estructuran jerarquías y terminamos teniendo que comer, regurgitado, el pensamiento descolonizador que las poblaciones e intelectuales indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador habíamos producido de manera independiente” (2010, p. 66).

Leanne Betasamosake (2017) nos ofrece una alternativa al extractivismo que podemos incorporar al diseño de metodologías alternativas:

> cuando la gente extrae cosas, las toman y las ponen a funcionar para su propio bien. Lo que falta es la responsabilidad. Si no se está desarrollando relaciones con la gente, no se está retribuyendo, no se está quedando cerca para ver el impacto de la extracción. Se está yendo a otro lugar. La alternativa es la reciprocidad profunda. Es respeto, es relación, es responsabilidad, y es local. (Betasamosake, 2017, p. 57)

La reciprocidad profunda implica reconocer, en las comunidades inferiorizadas de cualquier contexto, a actores sociales que piensan, reflexionan y analizan el mundo, y producen conocimiento válido para todos. Siguiendo su explicación, vivir en reciprocidad implica no extraer

más de lo que damos, nunca más de lo que necesitamos y siempre en relación con la reproducción de aquello que nos sirve o de lo que nos servimos. La extracción sin retorno produce destrucción; extraer con atención a los principios de la reproducción y una ecología del conocimiento implica una metodología alternativa.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo plantea una propuesta pedagógica centrada en la enseñanza y la investigación territorial desde una perspectiva crítica, situada y transformadora. A lo largo del proceso docente, se ha puesto en práctica una metodología que integra epistemologías críticas, herramientas participativas y una dimensión ética del trabajo que realizamos, con el objetivo de formar profesionales capaces de posicionarse críticamente ante los territorios y los conflictos que los atraviesan.

A través de estrategias como la clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos o los ejercicios de autorreflexión, se ha promovido un aprendizaje activo y colaborativo, que ha permitido al estudiantado aproximarse de forma más crítica a los marcos normativos, técnicos y epistemológicos que suelen guiar los análisis territoriales. En este sentido, resultó fundamental trabajar sobre la objetividad y neutralidad, y proponer las nociones de reflexividad y autorreflexividad como herramientas para construir conocimiento desde la responsabilidad y no desde la pretensión de imparcialidad.

A través de ejemplos concretos y debates en el aula, se discutió cómo ciertas formas de análisis territorial -por ejemplo, diagnósticos elaborados sin participación de los agentes implicados, o cartografías que simplifican realidades complejas- pueden reproducir formas de violencia epistémica y extracción simbólica, incluso cuando parten de una intención técnica o académica legítima. En este sentido, se propone una enseñanza del territorio y sus saberes a partir de la propuesta de Leanne Betasamosake Simpson (2017), de una reciprocidad profunda como alternativa a la actitud extractiva: una relación con los territorios y los saberes basada en el respeto, la responsabilidad y el compromiso a largo plazo.

Es relevante insistir en que la formación profesional en análisis y planificación territorial no puede limitarse a la adquisición de herramientas técnicas, sino que debe incluir una ética metodológica que asuma el marco de consenso que representan los derechos humanos y sus principios de la igualdad de derechos y la no discriminación y que cuestione nuestras formas de aproximarnos a los conflictos, los datos y las comunidades. Esta perspectiva no implica renunciar a la experticia, sino incorporar una conciencia crítica sobre las relaciones de poder que atraviesan la producción de conocimiento, y asumir el compromiso de construir metodologías más responsables, relacionales y justas.

En esta línea, una metodología no extractivista no puede reducirse a enfoques participativos donde quien investiga decide el marco y la forma de la colaboración. Debe entenderse como un proceso colectivo de desalienación, donde tanto quien investiga como quienes participan se transforman mutuamente a partir del reconocimiento honesto de sus posiciones y de las relaciones que los atraviesan. Solo así es posible construir vínculos más horizontales y resultados verdaderamente compartidos (Cusicanqui, 2010). Esto implica superar la unidireccionalidad de quien describe el fenómeno para recoger las nuevas miradas, propuestas y modelos territoriales que se están produciendo desde los propios habitantes en la búsqueda de resolver los conflictos que sufren. (Tapia-Gómez, 2024)

Finalmente, este capítulo también es un llamado a la responsabilidad profesional: formar profesionales técnicos e investigadores capaces de analizar territorios sin hablar por otros, sino en diálogo con ellos. Cuando hablamos con los demás, asumimos esa tarea en solidaridad y en diálogo con ellos, no a distancia. El hecho mismo de incorporar la conversación a la metodología de investigación transforma las relaciones a través de las cuales producimos cierto conocimiento. Tal como sugiere Haber (2011), una metodología comprometida implica aceptar la conversación como parte del método, no como complemento; dejarnos transformar por la conversación. Solo así es posible construir políticas territoriales y conocimientos que no solo describan el mundo, sino que lo hagan más habitable para quienes lo viven.

8. REFERENCIAS

Alcoff, L. (1991): El problema de hablar por otros. *Crítica cultural*, (20), 5-32

Betasamosake Simpson, L. y Klein, N. (2017): Bailando para que el mundo cobre vida: una conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, (26), 51-70. https://doi.org/10.25058/20112742.188

Borja, J. (2012) *Revolución urbana y derechos ciudadanos: Claves para interpretar las contradicciones de la ciudad actual*. Universitat de Barcelona.

Botana-Iglesias, C. (2024) *A Fase cero dun deseño metodolóxico*. Unidades Didácticas. Universidade de Santiago de Compostela https://dx.doi.org/10.15304/9788419679659

Criado-Pérez, C. (2020) *La mujer invisible. Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Seix Barral

Grosfoguel, R. (2022) *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial.* Akal

Grosfoguel, R. (2016) Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39646776006

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Apuntes sobre metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, (23). En: https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564

Lozada-Ávila, C. y Gómez, S. B. (2016). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Ingenierías*, 16(31), 97-124. https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5

Montaner, J. M. y Muxí, Z. (2011). *Arquitectura y política: Ensayos para mundos alternativos*. Gustavo Gili.

Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. *Revista Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos*, (36), 341-364. https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/1058

Rivera-Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón

Rodríguez R., Da Costa S. (2019) Descolonizando herramientas metodológicas. Una experiencia de investigación feminista. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, VI (11), 13-30. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/5258/525867920001/html/

Rodino, A. M. (2015) La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos* (61), 201-223. https://hdl.handle.net/20.500.12365/18058

Rolnik, R. (2015). *La guerra de los lugares: La colonización de la tierra y la vivienda en la era de las finanzas*. Descontrol.

Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151-168. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur

Sandercock, L. (1998). *Towards cosmopolis: Planning for multicultural cities*. Wiley.

Sennet, R. (2019) *Construir y Habitar. Ética para la ciudad.* Anagrama.

Situaciones, Colectivo (2002). Prólogo. Sobre el método. En: *Hipótesis 891: Más allá de los piquetes, MTD de Solano y Colectivo Situaciones*, 9-22, Tinta Limón.

Tapia-Gómez. M. (2024) Planificación territorial, nuevos desafíos frente a la energía eólica: Caso Galicia, España. *Bitácora Urbano-Territorial*, 34 (2), 175-187

Tuhiwai Smith, L. (2017) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Txalaparta

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LA ERA DE LA DESINFORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN TERRITORIAL

JONATAN ARIAS-GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1.1. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA COMO HERRAMIENTA PARA LA ALFABETIZACIÓN TERRITORIAL

En un mundo cada vez más interconectado, la proliferación de noticias falsas, datos manipulados y discursos sesgados ha generado una compleja realidad mediática donde la desinformación amenaza con distorsionar la comprensión del entorno que habitamos. La sobreabundancia de información, la velocidad de difusión, la desinformación deliberada y los algoritmos de las plataformas digitales y redes sociales, por ejemplo, dificultan el acceso a una información veraz y objetiva (Alonso González, 2019; Ayas, 2015; Ramírez-García y González-Fernández, 2016; Rodríguez Fernández, 2019). Las principales consecuencias de todo ello son la polarización política de la ciudadanía, la desconfianza de los medios de comunicación, la manipulación electoral, la radicalización ideológica o la dificultad para tomar decisiones informadas (Berrocal-Gonzalo et al., 2023; Califano, 2015; Fanjul Peyró y González Oñate, 2024: Ramírez-García y González-Fernández, 2016).

En este contexto, la educación geográfica adquiere un papel fundamental para fomentar una alfabetización territorial crítica y consciente que permita a la ciudadanía interpretar, analizar y valorar la información relacionada con el territorio. Además, la alfabetización territorial y su implementación en el aula van más allá del simple conocimiento

geográfico tradicional. Se refiere a la capacidad de una persona para comprender, interpretar y relacionarse de manera crítica y consciente con el territorio y una mejor comprensión y sensibilización hacia las dinámicas sociales, económicas, ambientales y culturales que lo configuran. En última instancia, la alfabetización territorial implica:

- Interpretar la información territorial con pensamiento crítico evaluando fuentes, detectando sesgos y desinformación, y contextualizando datos en un marco histórico y social concreto.
- Reconocer la importancia del territorio en la vida cotidiana, en la toma de decisiones individuales y colectivas, así como en la construcción de identidades.
- Actuar con responsabilidad y conciencia ambiental y social con el territorio, fomentando prácticas sostenibles y equitativas.

En consecuencia, en el ámbito educativo promover la alfabetización territorial significa dotar a estudiantes y docentes de herramientas para entender el espacio geográfico de forma integral, crítica y participativa, cuestión clave para formar una ciudadanía informada capaz de enfrentarse a los desafíos actuales como el cambio climático, la globalización y, especialmente, la desinformación sobre temas político-territoriales.

1.2. CONTEXTO EDUCATIVO Y OBJETIVOS

La experiencia didáctica se planteó en el marco de la asignatura "Geografía de España" del Grado en Historia de la Universidad de Grana-da durante el curso académico 2023-2024. Se trata de una materia troncal de 6 créditos ECTS que se imparte en el 1º curso de la titulación. Su carácter es de "Formación Básica de Rama", por lo que presenta un enfoque generalista.

Para implementar la alfabetización territorial a través de los medios de comunicación se diseñó un modelo de informe en el que el alumnado debía localizar y analizar noticias y/o contenidos que apareciesen en los medios de comunicación e hiciesen referencia a cada uno de los temas abordados en la asignatura (y por tanto, relacionados con la geografía

española). En consecuencia, con la elaboración de este informe se pretendía la consecución de los siguientes objetivos didácticos:

- Desarrollar la capacidad crítica del alumnado para analizar información geográfica difundida por los medios de comunicación.
- Fomentar la alfabetización territorial como herramienta para interpretar y cuestionar representaciones mediáticas del territorio español.
- Conectar los contenidos de la Geografía de España con problemáticas reales y actuales que aparecen en los medios de comunicación.
- Sensibilizar al alumnado sobre las consecuencias sociales, culturales y políticas de la desinformación territorial.

2. METODOLOGÍA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El modelo de informe se estructura en torno 2 dimensiones territoriales de carácter general y con aplicación al caso de España: dimensión físico-ambiental (temas 2, 3, 4 y 5 de la asignatura); y dimensión socioeconómica, histórica y cultural (temas 1, 6, 7, 8 y 9). Admite la utilización de diferentes escalas (nacional, regional o autonómica, provincial y local) y, para su elaboración, como medio/fuente de comunicación se consideraron los siguientes: prensa (escrita, radiofónica, audiovisual), noticias en televisión (telediarios o programas informativos diversos), programas de opinión y de debate, documentales, blogs, redes sociales que recojan información de carácter geográfico (ejemplo: grupos de determinados movimientos sociales con carácter reivindicativo), podcast, etc.

La fecha de la noticia/contenido seleccionado debía ser de actualidad (preferentemente comprendida entre el año 2020-2024). Para cada uno de los 9 temas de la asignatura se debían seleccionar y analizar un total de 2 noticias/recursos. Por tanto, cada informe constaría de un total de 18 noticias/recursos con el siguiente análisis estructurado: título (o titular), fuente donde se localiza la noticia/contenido (incluyendo link, si procede), fecha y autoría, breve resumen de la noticia/contenido, y

relación geográfica existente entre la noticia/contenido seleccionado y cada tema/contenido de la asignatura (análisis crítico).

Para orientar al alumnado sobre las temáticas que podrían analizar a partir de los medios de comunicación, el modelo de informe contenía directrices básicas (posibles contenidos) estructuradas por temas (Tabla 1).

TABLA 1. *Temas de la asignatura "Geografía de España" y posibles orientaciones para la búsqueda de contenidos o noticias en los medios de comunicación*

TEMA (T)	Posibles contenidos/orientaciones
T1. Introducción a la Geografía de España	Imagen que se proyecta de España en el exterior Identidad y sentido de pertenencia territorial / regional Municipalismo en España (uniones, agregaciones o desagregaciones municipales) Formas de organización del territorio español: curiosidades sobre procesos de comarcalización, singularidades fronterizas, etc.
T2. Rasgos principales del relieve español	Riesgos naturales / inducidos asociados a la geología / litología: desprendimientos, deslizamientos de ladera, terremotos (pueden considerarse riesgos / sucesos a escala local / municipal) El vulcanismo canario como riesgo natural específico: erupciones volcánicas recientes (causas y consecuencias) Influencia de la organización y disposición del relieve en relación con el desarrollo de infraestructuras, vías de comunicación, equipamientos, etc.
T3. Los climas de España	Cambio climático en España Riesgos naturales derivados de la Gota Fría: eventos catastróficos en diversos puntos de la geografía española La "calima" o polvo sahariano como riesgo natural: incidencia en España Variables climáticas como recurso energético: insolación (energía fotovoltaica); viento (aerogeneradores); etc. Eventos meteorológicos extremos en España (temperaturas, precipitaciones (incluyendo nevadas), olas de frío, olas de calor, temperaturas / precipitaciones extremas y/o anómalas): causas y consecuencias
T4. Hidrología del territorio español	Sequías e incidencia en la red hídrica española Embalses y trasvases en España: utilidad para la regulación de las aguas y/o conflictos sociales y territoriales derivados Aguas continentales retenidas (humedales): problemáticas ambientales actuales Aguas subterráneas: ¿un recurso sobreexplotado?
T5. Biogeografía y espacios naturales protegidos	Repoblaciones forestales (recientes) en España: características, objetivos y funcionalidad Introducción de especies vegetales exóticas / invasoras: problemáticas derivadas Problemas relacionados con la gestión de los Espacios Naturales Protegidos en España Explotación de recursos naturales (vegetales)
T6. La población española	La España vaciada y el abandono del mundo rural Natalidad en España: ¿cifras alarmantes? ¿Consecuencias? España: un país "envejecido" y de población dependiente

	La inmigración: ¿problema o solución a la alarma demográfica española? Estructura demográfica en España según las pirámides de población: situación actual y tendencias
T7. Actividad agraria y espacio rural en España	El espacio rural español en la actualidad (aspectos genéricos): características, multifuncionalidad y tendencias La agricultura de regadío en España: rentabilidad Vs. Sobreexplotación de recursos hídricos Protestas del campesinado español: tractoradas y negociaciones sobre las políticas agrarias Nuevas "agriculturas" en España: nuevos tipos de cultivo, nuevas técnicas, etc.
T8. El espacio urbano e industrial en España	Tendencias demográficas, económicas, funcionales, etc., en las ciudades y espacios urbanos españoles Gentrificación en ciudades españolas: ¿por qué supone un problema? (ejemplos) Centros históricos de las ciudades: del uso residencial-comercial a la sobreexplotación turística Áreas industriales actuales en España: localización, características e innovación Parques Tecnológicos: localización, características e incidencia/impacto territorial
T9. La terciarización económica y la actividad turística en España	Turismofobia en España Problemas derivados de la masificación turística Nuevas tendencias / nuevos segmentos turísticos en España Tópicos en la oferta turística española: ¿Siguen siendo rentables? ¿Debemos cambiar nuestro modelo turístico?

Fuente: elaboración propia

A partir de esas orientaciones y directrices, el alumnado debía elaborar su informe de manera secuencial conforme se avanzaba en cada uno de los 9 temas de la asignatura. Por tanto, su desarrollo y ejecución temporal fue de 4 meses, con entrega en la semana posterior a la finalización de las clases presenciales. Desde el punto de vista de la evaluación, se emplearon los siguientes criterios considerando que el peso de la elaboración del informe es del 10% de la calificación final de la asignatura (Tabla 2).

TABLA 2. *Rúbrica de evaluación para el informe*

Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente	Peso
1. Identificación de elementos geográficos	Reconoce con precisión y profundidad los elementos geográficos clave de la noticia.	Reconoce la mayoría de los elementos relevantes, con pocos errores.	Reconoce algunos elementos, aunque de forma superficial o incompleta.	Apenas identifica elementos geográficos o lo hace incorrectamente.	0-2 puntos
2. Análisis crítico de la noticia/contenido	Analiza la noticia con profundidad, cuestionando fuentes e intenciones.	Analiza adecuadamente, con alguna reflexión crítica.	El análisis es superficial o incompleto.	No analiza o lo hace sin sentido crítico.	0-2 puntos
3. Identificación de desinformación o sesgos	Detecta y argumenta con claridad posibles manipulaciones u omisiones.	Identifica algunos sesgos, aunque con menos claridad.	Detecta sesgos evidentes sin mucha profundidad.	No reconoce desinformación o lo hace de forma errónea.	0-2 puntos
4. Uso de fuentes informativas	Selecciona fuentes fiables y argumenta su validez de forma sólida.	Utiliza fuentes aceptables, con alguna justificación.	Usa pocas fuentes o no argumenta su elección.	Emplea fuentes dudosas o no cita fuentes.	0-2 puntos
5. Relación con los contenidos curriculares	Relaciona la noticia con contenidos de la asignatura de manera rigurosa.	Relación clara con uno o dos contenidos curriculares.	Relación poco clara o forzada.	No se establece ninguna relación relevante.	0-2 puntos

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La entrega del informe final se llevó a cabo por parte de un total de 123 estudiantes de los 140 matriculados en la asignatura. Esta cifra representa una tasa de participación del 87,9%, lo que permite considerar la muestra como altamente significativa desde el punto de vista estadístico.

3.1. ANÁLISIS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN UTILIZADOS EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Del análisis de los trabajos entregados se desprende una marcada preferencia por la prensa escrita tanto en su formato digital como impreso. Este tipo de medio concentró más de una treintena de referencias, con títulos como El País, El Diario, La Razón o 20 minutos. Su alta accesibilidad, combinada con un nivel medio-alto de especialización temática, facilitó al alumnado el acceso a contenidos contextualizados en clave política, social o económica. No obstante, este predominio también comporta riesgos de redundancia y escasa diversificación informativa, lo que limita la amplitud de las perspectivas geográficas analizadas.

Las noticias televisivas también estuvieron representadas, aunque en menor medida, a través de cadenas generalistas como Telecinco, Cuatro, La Sexta o TVE. Sin embargo, la escasa profundidad con la que suelen abordar los temas en los informativos televisivos fue señalada por algunos/as estudiantes como una limitación para el análisis en profundidad. Otros formatos mediáticos como la radio o los documentales estuvieron significativamente menos presentes. Por otro lado, aunque en menor medida, algunos/as estudiantes recurrieron a documentales y reportajes multimedia de alta calidad, como los producidos por National Geographic o BBC Mundo, destacando su utilidad para abordar temáticas ambientales, demográficas o culturales con un alto grado de profundidad analítica y rigor visual.

Un tipo de fuente especialmente valiosa, pero subutilizada, fueron los blogs y plataformas especializadas. A pesar de su alto valor geográfico, solo fueron empleadas por una minoría del alumnado, lo que sugiere la necesidad de fomentar su incorporación activa en futuras actividades didácticas.

En cuanto a las fuentes institucionales, se registró un uso moderado de portales oficiales como La Moncloa, el Ministerio de Cultura o la web de la Unión Europea. Estas fuentes fueron especialmente útiles para el acceso a datos estadísticos, normativas y políticas públicas. Aportaron una dimensión objetiva y verificable al análisis, resultando fundamentales para una aproximación rigurosa al estudio del territorio.

Cabe destacar la ausencia total de ciertos formatos emergentes o alternativos, como los podcasts, los programas de debate televisivo o los contenidos generados en redes sociales y por movimientos ciudadanos. Estos canales podrían haber ofrecido al alumnado una mayor diversidad de narrativas, voces territoriales subalternas y datos cualitativos relevantes para el análisis de conflictos o dinámicas sociales localizadas.

3.2. DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE LAS REFERENCIAS MEDIÁTICAS: UN ANÁLISIS MULTIESCALAR

3.2.1. Referencias mediáticas por comunidades autónomas

Uno de los aspectos analizados en esta experiencia educativa fue la dimensión territorial de las noticias seleccionadas por el alumnado, concretamente en lo relativo a las comunidades autónomas españolas que aparecían representadas en los medios. Este ejercicio permitió evaluar no solo la cobertura espacial de los contenidos, sino también la percepción geográfica que los/as estudiantes construyen a partir del consumo informativo.

Los resultados revelan una clara concentración de menciones en torno a ciertas regiones, lo que evidencia patrones de visibilidad y centralidad mediática. La Comunidad de Madrid fue, con diferencia, la más citada, con un total de 42 menciones, seguida a considerable distancia de Andalucía (16), Cataluña (13) y Canarias (12). Estas cuatro comunidades acumulan más del 65% de todas las referencias territoriales identificadas, lo que pone de manifiesto una notable asimetría en la representación geográfica.

La elevada presencia de la Comunidad de Madrid puede explicarse tanto por su peso político e institucional como por la tendencia de los medios nacionales a concentrar su atención en eventos y problemáticas del ámbito central. Asimismo, Andalucía y Cataluña destacan no solo por su tamaño poblacional, sino también por la frecuencia con que aparecen asociadas a cuestiones socioeconómicas, identitarias o climáticas. El caso de Canarias resulta especialmente interesante, ya que, a pesar de su insularidad y menor peso demográfico, ha logrado una visibilidad mediática significativa, probablemente vinculada a temas migratorios, fenómenos naturales o crisis humanitarias recientes.

En contraste, se constata una escasa representación de otras comunidades, como Cantabria, Castilla-La Mancha o La Rioja, que apenas registran una o dos menciones. Esta invisibilización territorial plantea interrogantes relevantes desde el punto de vista de la equidad informativa y la formación geográfica del alumnado ya que puede contribuir a una percepción fragmentada o parcial del territorio nacional.

También resulta reseñable la aparición de referencias a Ceuta y Melilla, con seis y dos menciones respectivamente. Su inclusión en los trabajos refleja cierta sensibilidad hacia los espacios fronterizos y hacia las problemáticas específicas que caracterizan a estos enclaves geográficos, aunque aún de forma marginal.

En términos generales, los datos sugieren que la representación territorial en el discurso mediático reproducido por el alumnado es desigual y fuertemente condicionada por la centralidad política y mediática de ciertas regiones. Esta tendencia refuerza la necesidad de incorporar actividades didácticas que promuevan una mayor descentralización del análisis geográfico y una mirada crítica hacia los vacíos y sesgos espaciales de los medios de comunicación.

3.2.2. Representación provincial en los relatos mediáticos

Además del análisis por comunidades autónomas, se procedió a desagregar los datos a escala provincial con el fin de examinar con mayor precisión los focos geográficos de atención presentes en los trabajos del alumnado. Esta aproximación permitió observar no solo patrones de centralidad informativa, sino también indicios de territorialización de ciertos fenómenos en contextos provinciales concretos.

Los resultados muestran una destacada concentración en torno a la provincia de Madrid, que acumula un total de 42 menciones, lo que la posiciona, con diferencia, como el principal referente geográfico en el conjunto de noticias seleccionadas. Esta centralidad se explica en gran medida por el papel de Madrid como sede de las principales instituciones políticas, económicas y mediáticas del país, así como por su frecuente presencia en la agenda informativa nacional.

A considerable distancia, aunque con una presencia significativa, se sitúan provincias como Granada (16 menciones), Málaga (12), Valencia (11) y León (9). El caso de Granada resulta particularmente interesante dado que su visibilidad se vincula a fenómenos sociales y ambientales que han sido ampliamente cubiertos por los medios en los últimos años, tales como problemáticas de acceso al agua, turismo de masas o movimientos vecinales. De forma similar, Málaga y Valencia aparecen asociadas a procesos de transformación urbana, crecimiento demográfico, conflictos inmobiliarios y cambio climático en el litoral mediterráneo.

Barcelona y Murcia, con 7 menciones cada una, reflejan también una atención mediática relevante, aunque menor en comparación con otras provincias de similar peso demográfico. Cuenca y Ceuta, ambas con 6 menciones, destacan por su singularidad: en el caso de Cuenca, por su representación en narrativas vinculadas a la despoblación rural y los desequilibrios territoriales; en el de Ceuta, por su condición de enclave fronterizo y los flujos migratorios que la caracterizan, lo que le otorga una dimensión geopolítica a su aparición en los relatos.

Finalmente, Asturias aparece con 5 menciones asociadas a cuestiones relacionadas con el patrimonio natural, los modelos de desarrollo sostenible y la memoria histórica.

Este análisis provincial pone de manifiesto tanto la concentración mediática en los grandes centros de poder como la emergencia de otros territorios que, por sus características sociales, ambientales o políticas, logran posicionarse en la agenda informativa y, por ende, en la percepción territorial del alumnado. La incorporación de esta escala de análisis contribuye así a afinar la lectura geográfica del discurso mediático y a reforzar los objetivos de alfabetización territorial en el contexto educativo.

3.2.3. Aproximación municipal al análisis territorial

Como parte del enfoque multiescalar que estructura esta propuesta didáctica, se ha incorporado un análisis por municipios a partir de las noticias seleccionadas y analizadas por el alumnado.

El municipio de Madrid vuelve a consolidarse como el principal referente territorial en los relatos trabajados. Esta sobrerrepresentación

responde no solo al papel de la capital como epicentro político-administrativo del Estado, sino también a la concentración en ella de infraestructuras críticas, sedes institucionales, medios de comunicación y acontecimientos de relevancia nacional. Esta centralidad refuerza, una vez más, una geografía informativa centrípeta que tiende a invisibilizar otras realidades locales.

Granada, con 16 menciones, y Palma, con 15, se sitúan a continuación en el ranking de frecuencia. La presencia de Granada resulta significativa por su vinculación con temáticas de gran interés en la opinión pública, como los desafíos del turismo cultural, la desigualdad urbana o la conservación del patrimonio histórico, a lo que habría que añadir que es la ciudad más próxima al alumnado al estar este cursando sus estudios en la Universidad de Granada. Palma, por su parte, aparece principalmente asociada a cuestiones derivadas del turismo de masas, el impacto ambiental en áreas insulares y la gestión del espacio urbano en contextos de alta presión demográfica, lo que pone de relieve su creciente protagonismo en los debates sobre sostenibilidad territorial.

Otros municipios como Málaga (12 menciones), Valencia (11) y León (9) también presentan una representación destacada. En el caso de Málaga y Valencia, sus menciones se articulan en torno a los procesos de transformación del litoral mediterráneo, incluyendo fenómenos como la gentrificación, el cambio climático, las políticas urbanísticas y los conflictos socioeconómicos derivados del modelo turístico. León, en cambio, emerge como un caso paradigmático del interior peninsular, con presencia en narrativas que abordan la despoblación, la movilidad rural-urbana y los desequilibrios territoriales persistentes.

Barcelona y Murcia, con 7 menciones respectivamente, manifiestan una visibilidad algo más discreta, aunque relevante, dada su envergadura demográfica y su papel como nodos económicos y culturales. Las menciones se relacionan con cuestiones de orden público, transporte metropolitano, dinámicas migratorias o infraestructuras urbanas.

Finalmente, Cuenca y Ceuta, con 6 menciones cada una, cierran esta clasificación. La primera se configura como símbolo de las tensiones entre mundo rural y urbano, al tiempo que representa una de las

provincias más afectadas por el fenómeno de la despoblación. Ceuta, por su parte, encarna la complejidad fronteriza del Estado español y adquiere visibilidad en noticias vinculadas a crisis migratorias, relaciones exteriores y derechos humanos.

Este análisis municipal permite confirmar que, si bien existen patrones de concentración informativa en las grandes capitales, también emergen otras centralidades que reflejan preocupaciones sociales, ambientales y territoriales específicas. En consecuencia, la escala local se revela como una herramienta pedagógica clave para la alfabetización territorial al propiciar una comprensión situada y crítica de las dinámicas geográficas que estructuran el espacio vivido y representado.

3.2.4. Presencia multiescalar en la construcción mediática del territorio

Uno de los aspectos clave en el análisis del discurso geográfico en los medios de comunicación es la escala a la que se construyen y representan los fenómenos territoriales. En el marco de esta experiencia didáctica se ha prestado especial atención a la dimensión multiescalar con el fin de evaluar el grado de complejidad con el que el alumnado interpreta y selecciona las noticias vinculadas al territorio.

Los resultados reflejan una sólida presencia de referencias a la escala autonómica, con menciones a un total de 17 comunidades autónomas. Esta representación puede considerarse alta. La escala autonómica sirve así como marco de análisis intermedio, idóneo para articular procesos de ámbito nacional con expresiones regionales concretas.

En el plano provincial, la representación se sitúa en un nivel medio con más de 30 provincias mencionadas. Esta presencia indica una cierta atención a la distribución territorial de los hechos noticiables, aunque sin la profundidad observada en otras escalas. La referencia a provincias como Granada, León o Málaga sugiere una aproximación algo más genérica a los fenómenos, a menudo vinculada a delimitaciones estadísticas, administrativas o meteorológicas que los medios emplean para segmentar la información.

Por su parte, la escala municipal se muestra también con una alta representación evidenciada por la aparición de más de 20 municipios

identificables en las noticias trabajadas. Esta focalización en lo local —con casos como Palma, Cuenca, Vigo o Ceuta— constituye un indicio positivo desde el punto de vista de la alfabetización territorial, ya que implica un mayor nivel de detalle en la lectura de la realidad geográfica. En muchos casos, las referencias municipales están asociadas a problemáticas específicas como el turismo urbano, la gestión del espacio público, los procesos de gentrificación o las dinámicas demográficas, lo que pone de manifiesto una atención situada y contextualizada por parte del alumnado.

En conjunto, estos datos muestran que el estudiantado ha sido capaz de utilizar distintas escalas territoriales en la selección y análisis de sus fuentes, lo que constituye una evidencia de desarrollo en su competencia geográfica. La lectura multiescalar del territorio, al permitir la conexión entre dinámicas globales y manifestaciones locales, se configura como un eje fundamental para una educación geográfica crítica y contextualizada.

3.3. DIMENSIONES DE LA ALFABETIZACIÓN TERRITORIAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El análisis de los trabajos realizados por el alumnado revela una aproximación rica y multifacética a la alfabetización mediática, entendida como una competencia transversal que articula la capacidad para acceder, comprender, evaluar y producir información en entornos comunicativos diversos. Desde una perspectiva geográfica, estas dimensiones adquieren un valor añadido al contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica, informada y territorialmente consciente.

En primer lugar, la dimensión relativa al acceso a la información se encuentra sólidamente representada. El alumnado ha demostrado habilidades para localizar fuentes variadas, recurriendo tanto a medios digitales generalistas como a plataformas especializadas e institucionales. Este acceso plural permite que los/as estudiantes exploren diferentes escalas, formatos y estilos narrativos, lo que enriquece su repertorio informativo y fortalece su autonomía en la búsqueda de datos fiables y actualizados.

La comprensión crítica constituye otra dimensión claramente evidenciada. A través del análisis de noticias vinculadas a fenómenos geográficos —como procesos de urbanización, problemáticas ambientales o

dinámicas migratorias— el alumnado ha puesto en práctica conocimientos adquiridos en el aula, trasladándolos a situaciones reales y actuales. Esta transposición didáctica favorece una lectura geográfica del mundo que trasciende el plano académico para incidir en la vida cotidiana.

Asimismo, la evaluación de fuentes ha sido un componente fundamental en esta experiencia. Se constata el uso combinado de prensa nacional y local, medios televisivos y fuentes institucionales, lo que permite al alumnado comparar perspectivas, detectar sesgos ideológicos o narrativos y validar la fiabilidad de la información consumida. Este ejercicio de contraste constituye una de las competencias clave de la alfabetización informacional en la era digital.

Se ha observado también una notable presencia de temáticas locales y autonómicas, con una frecuencia destacada de referencias a territorios como Madrid, Granada, Palma o Cuenca. Esta orientación localista evidencia un esfuerzo por anclar los contenidos curriculares a realidades próximas, lo que favorece una geografía experiencial, vivida y situada.

Finalmente, aunque se aprecia una diversidad de medios utilizados, se detecta una escasa incorporación de formatos emergentes como los podcast o las redes sociales. Esta ausencia, si bien comprensible por la orientación más tradicional de algunas fuentes, representa un área de mejora y una oportunidad para ampliar el espectro mediático y adaptarse a los lenguajes propios de la cultura digital contemporánea.

3.4. Análisis del pensamiento crítico ante la información y desinformación

Uno de los objetivos fundamentales de esta experiencia ha sido fomentar el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de medios de comunicación en el contexto de la educación geográfica. A partir de los trabajos del alumnado se han identificado diversos elementos que permiten valorar el grado de pensamiento crítico. En primer lugar, se constata una relación frecuente entre las noticias seleccionadas y los contenidos curriculares de la asignatura. Esta conexión temática demuestra que el alumnado es capaz de vincular los fenómenos mediáticos con los conceptos y procesos trabajados en el aula, lo que denota

un nivel medio de pensamiento crítico. La simple asociación de la noticia con el currículo no garantiza, sin embargo, una actitud reflexiva profunda, pero sí constituye un paso necesario hacia una comprensión más situada y consciente del entorno.

En cuanto a la valoración personal o reflexión, se ha observado que la mayoría del alumnado incluye opiniones o juicios valorativos respecto a los hechos relatados en las noticias. Este elemento revela un nivel medio-alto de pensamiento crítico al evidenciar que el estudiantado no se limita a reproducir la información, sino que la interpreta y le otorga un sentido personal o social. No obstante, estas valoraciones tienden a ser más reactivas que analíticas, lo que sugiere un potencial aun no del todo consolidado en la argumentación y en la problematización de los discursos mediáticos.

Un aspecto menos desarrollado es la evaluación de las fuentes o del enfoque mediático. En muchos casos, las noticias son aceptadas como narrativas neutras y objetivas, sin un cuestionamiento explícito sobre su procedencia, intencionalidad o sesgo ideológico. Este hallazgo indica un nivel bajo de pensamiento crítico en relación con la crítica de las fuentes, una dimensión clave de la alfabetización mediática en la era de la desinformación.

Asimismo, se detecta una ausencia casi total de comparación entre medios. Esta carencia representa una importante limitación en el desarrollo de una mirada crítica ya que impide contrastar perspectivas, identificar divergencias narrativas o reconocer cómo un mismo hecho puede ser interpretado de formas distintas según el medio. La comparación entre fuentes es un ejercicio fundamental para formar lectores activos capaces de desnaturalizar los relatos dominantes y de construir interpretaciones propias basadas en la diversidad informativa.

Por último, se aprecia una presencia ocasional de perspectiva ética o social, particularmente en aquellos temas que interpelan directamente a la ciudadanía, como la despoblación rural, el acceso a la vivienda o la gestión de recursos naturales. Este enfoque aporta valor al análisis, en tanto que permite contextualizar los hechos dentro de debates más amplios sobre justicia territorial, equidad y sostenibilidad. Sin embargo,

su tratamiento es aun limitado y dependiente del tema abordado, lo que señala la necesidad de integrar de manera más sistemática esta dimensión en las propuestas didácticas.

De esta manera, el pensamiento crítico del alumnado se manifiesta de forma incipiente y desigual. Si bien existen avances notables en la conexión temática y la expresión de valoraciones personales, aun se evidencian debilidades en la evaluación de fuentes y en la comparación entre medios. Estos resultados subrayan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas explícitas que fomenten una lectura crítica, contextualizada y ética de los discursos territoriales en los medios de comunicación.

3.5. ENFOQUES CRÍTICOS PREDOMINANTES

Tras el análisis de los informes, se han detectado los siguientes enfoques críticos:

1. Crítica a las políticas públicas: este enfoque se manifiesta con alta frecuencia, evidenciando una problemática estructural en la formulación y aplicación de este tipo de políticas.

2. Gentrificación y modelo urbano: de igual modo, se destaca de manera crítica la función actual de los centros históricos urbanos, que se perciben como espacios orientados principalmente hacia el turismo y el sector empresarial en detrimento de la calidad de vida de los residentes.

3. Sostenibilidad y uso responsable de los recursos: con alta aparición, este enfoque aboga por una gestión más sostenible de los recursos naturales, proponiendo, por ejemplo, la utilización del agua desalinizada en la agroindustria como una alternativa responsable para mitigar impactos ambientales.

4. Identidad territorial y politización: con una frecuencia media-alta, se aborda la tensión entre el sentido de pertenencia territorial y su instrumentalización política, sugiriendo que la identidad no debería estar subordinada a agendas partidistas.

5. Crítica al turismo masivo y sus impactos: de frecuencia media, este enfoque enfatiza los efectos negativos del turismo vacacional,

tales como el encarecimiento de la vivienda y el deterioro ambiental, que afectan directamente a las comunidades locales.

6. Visibilización de desigualdades sociales: también con frecuencia media, se pone en evidencia la invisibilización del trabajo de las mujeres rurales, cuya contribución es fundamental pero carece del reconocimiento social adecuado.

7. Dependencia del turismo como modelo económico: en una frecuencia media similar, se cuestiona la sostenibilidad de un modelo económico basado excesivamente en el turismo, señalando la necesidad de diversificar las fuentes de ingreso y desarrollo.

8. Desigualdad demográfica y migración: con una frecuencia baja-media, se plantea que la inmigración no constituye una solución estructural a los problemas demográficos, siendo considerada únicamente una medida temporal.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia presentada en este trabajo evidencia el potencial transformador de la educación geográfica universitaria cuando se orienta desde un enfoque crítico, mediático y territorialmente consciente. Tal como han señalado autores como Sádaba y Salaverría (2023), la alfabetización territorial ha de convertirse en una herramienta para leer de forma crítica el territorio, sus representaciones y los discursos que lo construyen.

En este sentido, la incorporación de los medios de comunicación como objeto y recurso didáctico ha resultado clave para poner en práctica una pedagogía orientada al desarrollo del pensamiento crítico (Kellner y Share, 2007). A través del análisis de noticias, el alumnado ha sido capaz de vincular conceptos geográficos con fenómenos sociales, ambientales y políticos de plena actualidad, dando lugar a una comprensión situada del espacio y sus dinámicas (Cresswell, 2024).

No obstante, como ocurre en otros contextos de alfabetización mediática, los resultados también ponen de relieve ciertas limitaciones. El predominio de fuentes convencionales como la prensa generalista, en detrimento de medios alternativos o digitales emergentes, revela una falta de

diversidad informativa que puede condicionar la construcción del conocimiento geográfico (Höijer, 2004; Schäffner, 2008). Esta tendencia refleja lo que Bednarz et al. (2004) consideran uno de los desafíos persistentes en la educación geográfica: superar enfoques centrados en contenidos y fomentar una verdadera competencia crítica y multiescalar.

A ello se suma una escasa atención a la evaluación sistemática de las fuentes, así como a la comparación de narrativas divergentes, aspectos centrales en la alfabetización informacional en la era digital (Sander, 2024). Aunque se detecta una voluntad de interpretación y valoración por parte del alumnado, estas reflexiones se orientan más hacia lo reactivo que hacia lo analítico.

Por otra parte, la dimensión multiescalar de la propuesta ha demostrado ser particularmente valiosa para afinar la lectura territorial del discurso mediático (Liverman, 2004; Sádaba y Salaverría, 2023). El alumnado ha logrado identificar referencias a distintas escalas (municipal, provincial y autonómica), lo que favorece la comprensión de las interdependencias entre procesos locales y las dinámicas globales. Esta competencia es esencial para la formación de una ciudadanía crítica y con capacidad de intervenir en el debate público sobre el territorio.

Finalmente, cabe destacar el carácter cívico y ético que ha emergido en algunos análisis realizados por el alumnado. Cuestiones como la gentrificación, la sostenibilidad ambiental, la polarización política o la invisibilización de territorios periféricos han sido objeto de crítica, alineándose con propuestas que reclaman una geografía comprometida con la justicia territorial (Creswell, 2024; Livingstone y Bulger, 2014). Sin embargo, para consolidar este tipo de enfoques, es necesario reforzar explícitamente el trabajo con marcos de análisis ideológicos, políticos y éticos en el aula (Kellner y Share, 2007).

En definitiva, esta experiencia demuestra que la integración de los medios de comunicación en la enseñanza universitaria de la Geografía no solo es posible, sino pertinente. Pero para que sea realmente transformadora, debe acompañarse de una formación metodológica rigurosa, una apertura a nuevas formas mediáticas y un compromiso con el análisis crítico y la descentralización territorial del discurso.

5. REFERENCIAS

Alonso González, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, *45*, 29–52. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03

Ayas, C. (2015). The Role of Media in Geography Courses from the Perspectives of Pre-Service Social Studies Teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, *6*, 172-189. https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/318

Bednarz, S. W., Stoltman, J. P. y Lee, J. (2004). Preparing Geography Teachers in the United States. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *13*(2), 176–183.

Berrocal-Gonzalo, S., Waisbord, S. y Gómez-García, S. (2023). Polarización política y medios de comunicación, su impacto en la democracia y en la sociedad. *Profesional De La información*, *32*(6), 1-9. https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.22

Califano, B. (2015). Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político. *Revista mexicana de opinión pública*, *19*, 61-78. https://doi.org/10.1016/j.rmop.2015.02.001

Cresswell, T. (2024). *Geographic thought: A critical introduction*. John Wiley y Sons.

Fanjul Peyró, C. y González Oñate, C. (2024). Comunicación e influencia social: el rol de la comunicación mediática en la consolidación de valores sociales. *Revista Mediterránea De Comunicación*, *15*(2), e27531. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.27531

Höijer, B. (2004). The discourse of global compassion: The audience and media reporting of human suffering. *Media, Culture y Society*, *26*(4), 513–531. https://doi.org/10.1177/0163443704044215

Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo y S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3–23). Peter Lang.

Liverman, D. (2004). Who Governs, at What Scale and at What Price? Geography, Environmental Governance, and the Commodification of Nature. *Annals of the Association of American Geographers*, *94*, 734-738. https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.2004.00428.x

Livingstone, S. y Bulger, M. (2014). A global agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, *8*(4), 317–335. https://doi.org/10.1080/17482798.2014.961496

Ramírez-García, A. y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, *49*, 49-58. https://doi.org/10.3916/C49-2016-05

Rodríguez Fernández, L. (2019). Desinformación y comunicación organizacional: estudio sobre el impacto de las fake news. *Revista Latina De Comunicación Social*, *74*, 1714–1728. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1406

Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina De Comunicación Social*, *81*, 1–17. https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552

Sander, I. (2024). Critical datafication literacy–a framework for educating about datafication. *Information and Learning Sciences*, *125*(3/4), 270-292.

Schäffner, W. (2008). Los medios de comunicación y la construcción del territorio en América Latina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, *15*(3), 811-826. https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000300012

VIDAS QUE PIENSAN, VIDAS QUE DECIDEN: EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA POLÍTICA Y DEL PENSAMIENTO POLÍTICO

Serxio María Rodríguez Álvarez
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La política es, ante todo, una práctica humana situada. Aunque las ciencias sociales hayan desarrollado modelos explicativos cada vez más sofisticados para comprender regularidades, patrones estructurales y dinámicas agregadas, sigue existiendo un núcleo irreductible que escapa a toda formalización completa: la experiencia encarnada de los sujetos que piensan, sienten, actúan y deciden. A lo largo del siglo veinte, la historia política y la ciencia política tendieron a privilegiar explicaciones basadas en sistemas, instituciones, estructuras, modelos de racionalidad o variables cuantificables. Estas aproximaciones han generado avances notables en el conocimiento empírico y teórico de la vida pública, pero han tenido como consecuencia una progresiva marginalización de la dimensión humana de la política. En muchos discursos académicos, las personas aparecen como simples ilustraciones o como portadoras pasivas de una lógica que opera por encima de ellas.

Frente a esta tendencia, el enfoque biográfico ha emergido como una alternativa metodológica y hermenéutica capaz de devolver profundidad al análisis político. La biografía no es una concesión literaria ni un adorno narrativo, sino un instrumento de interpretación que permite captar elementos esenciales del fenómeno político que permanecen inaccesibles desde cualquier matriz exclusivamente estructural. La vida de un actor político no es un cúmulo de anécdotas ni una suma lineal de episodios

privados, sino un espacio donde confluyen disposiciones, aprendizajes, heridas, dilemas y expectativas que influyen en el modo en que ese sujeto piensa y actúa. La biografía muestra la textura de la política: la forma en que las personas incorporan el mundo y le otorgan sentido.

En la historia del pensamiento político, la biografía resulta especialmente relevante, porque permite comprender la dimensión existencial del acto de pensar. Ninguna idea nace en un vacío. Ninguna doctrina es una abstracción pura desligada de la vida. Todo pensamiento político está anclado en experiencias de conflicto, de injusticia, de esperanza o de transformación. Las biografías de los grandes autores muestran cómo las ideas se modelan mediante vivencias concretas y cómo esas vivencias condicionan la manera en que cada pensador formula conceptos como libertad, autoridad, comunidad o justicia. El pensamiento no es solo un ejercicio intelectual, sino un modo de habitar el mundo.

El enfoque biográfico permite además observar de qué manera los sujetos responden a los condicionamientos históricos que enfrentan. La estructura limita, orienta y condiciona, pero nunca determina por completo. Los actores se encuentran inmersos en campos de posibilidad que no han escogido, pero dentro de los cuales elaboran estrategias, construyen identidades y generan sentido. La biografía se vuelve así un laboratorio privilegiado para comprender la tensión entre estructura y agencia, entre lo heredado y lo elegido, entre lo dado y lo construido. Allí donde la estructura parece imponerse como una realidad inamovible, las biografías muestran que existe siempre un espacio, por pequeño que sea, para la libertad.

La enseñanza universitaria de la política se encuentra en un momento decisivo. El alumnado universitario vive hoy en un entorno saturado de información rápida, discontinuas y fragmentadas. La sobreabundancia de datos dificulta la construcción de interpretaciones coherentes y alimenta una percepción de superficialidad que afecta al aprendizaje. En este contexto, la biografía funciona como una herramienta pedagógica que introduce orden, continuidad y profundidad. Pone rostro a las ideas, cuerpo a los conceptos y temporalidad a los procesos. De esta manera, el enfoque biográfico permite al estudiante acceder a niveles de

comprensión que trascienden la acumulación de información y lo sitúan ante la dimensión humana de la política.

Este capítulo se propone examinar de manera extensa y detallada la utilidad del enfoque biográfico en la investigación y enseñanza de la política. No pretende presentar la biografía como un método alternativo que deba sustituir a los enfoques estructurales, institucionalistas o sistémicos, sino como una perspectiva complementaria que enriquece y profundiza el análisis. La política es un fenómeno demasiado complejo para ser entendido desde una única lente. Su comprensión exige observación empírica, análisis institucional, investigación comparada, teoría política y también biografía. La integración de todas estas dimensiones ofrece una visión más completa del fenómeno.

La pertinencia del enfoque biográfico se aprecia aún más cuando se aplica al estudio de la historia política. Las grandes transformaciones históricas no se explican únicamente por condiciones estructurales, sino también por decisiones tomadas por sujetos concretos en circunstancias específicas. La vida de los actores políticos permite identificar los factores subjetivos que influyen en esas decisiones: miedos, convicciones, expectativas, presiones, lealtades, afinidades, fracasos y aprendizajes. Es en ese espacio donde la biografía revela su valor hermenéutico. Comprender una vida es comprender el modo en que un sujeto interpreta su mundo y se inserta en él.

Desde una perspectiva personalista, la política no puede reducirse a cálculos, intereses ni estrategias. Es una práctica que involucra responsabilidad, vocación, deliberación y sentido. La biografía permite visibilizar estos elementos y muestra que la política, pese a su racionalización creciente, sigue siendo una actividad profundamente humana. En este sentido, la biografía supone también un recordatorio frente a discursos tecnocráticos que pretenden despojar a la política de su dimensión moral. La vida de un actor político es el espacio donde se manifiestan, con claridad y a veces con dramatismo, las tensiones entre principios y pragmatismo, entre convicción y conveniencia, entre ética y poder.

A lo largo de este capítulo se analizará la relación entre biografía y política desde diversos ángulos. Se examinarán los fundamentos

epistemológicos que justifican la incorporación del enfoque biográfico en las ciencias sociales. Se profundizará en la discusión metodológica sobre cómo estudiar una vida sin reducirla a un conjunto de episodios aislados ni a una determinación estructural mecánica. Se ofrecerá un análisis expositivo de los resultados que pueden obtenerse cuando la biografía se convierte en herramienta interpretativa. Finalmente, se desarrollará una reflexión pedagógica orientada a integrar este enfoque en la enseñanza universitaria, mostrando las ventajas que ofrece para la formación de una ciudadanía consciente, reflexiva y capaz de reconocer la complejidad del mundo político.

La política es, en última instancia, un encuentro entre estructuras, ideas y personas. La biografía se sitúa en ese lugar intermedio donde convergen las condiciones objetivas y las subjetividades que las interpretan. Estudiar la política desde la vida no significa retroceder a un modelo anecdótico de la historia, sino avanzar hacia una comprensión más completa del fenómeno político, capaz de integrar el análisis estructural con la densidad humana de las trayectorias vitales. En un tiempo marcado por la fragmentación del conocimiento y por la pérdida de horizontes de sentido, devolver a la política su dimensión biográfica es también una forma de devolverle su humanidad.

2. OBJECTIVOS

El propósito central de este capítulo es fundamentar de manera extensa y rigurosa la utilidad del enfoque biográfico en la investigación y enseñanza de la política. En un panorama académico donde continúan dominando los modelos estructurales, cuantitativos o institucionalistas, resulta imprescindible recordar que toda estructura es vivida por personas concretas y que toda idea política nace en un contexto marcado por experiencias, tensiones y decisiones. La biografía permite comprender esta dimensión encarnada de la vida política y devuelve a la disciplina una mirada más amplia, capaz de integrar la racionalidad con la experiencia y la teoría con la vida.

El primer objetivo consiste en examinar críticamente los límites de una ciencia política excesivamente orientada hacia la abstracción y el

análisis sistémico. Aunque estos enfoques han permitido grandes avances en el conocimiento del funcionamiento de los regímenes políticos y de la dinámica institucional, presentan dificultades a la hora de captar la densidad humana que subyace a los procesos históricos. La biografía aparece como una herramienta que complementa estas aproximaciones, ya que permite iluminar el modo en que los sujetos incorporan, interpretan o cuestionan las lógicas estructurales bajo las que viven.

El segundo objetivo es profundizar en el valor hermenéutico de la biografía para reconstruir la identidad política de un sujeto. La identidad no es una categoría fija, sino una construcción continua que surge en el entrecruzamiento de condicionantes sociales, experiencias vitales, aprendizajes culturales y conflictos morales. Desde la perspectiva personalista, la persona es siempre más que sus roles institucionales. Es un ser capaz de deliberar, de resistir, de comprometerse y de dar sentido a su trayectoria. El estudio de biografías permite captar esta dinámica identitaria, revelando cómo ideas aparentemente abstractas se relacionan con decisiones, rupturas y vivencias concretas.

El tercer objetivo consiste en demostrar cómo las trayectorias individuales permiten analizar la tensión entre libertad y determinación. Ningún sujeto político decide desde un vacío. Toda acción está condicionada por estructuras sociales, ideologías dominantes, presiones institucionales, redes de sociabilidad y tradiciones culturales. Sin embargo, cada biografía muestra también espacios de libertad, momentos de creatividad política, episodios en los que un actor rompe con lo previsto, introduce una novedad o redefine el significado de una acción. La biografía, en este sentido, es un espacio privilegiado para comprender la complejidad moral de la acción política.

El cuarto objetivo es explorar el potencial pedagógico del enfoque biográfico en la educación universitaria. En un contexto académico donde los estudiantes están expuestos a una información fragmentada y acelerada, la biografía se convierte en una herramienta que ordena, da sentido y facilita la comprensión profunda de los procesos históricos. Analizar vidas concretas permite a los estudiantes conectar lo que aprenden con experiencias humanas reales y tomar conciencia de que las ideas políticas no son construcciones neutras, sino respuestas a conflictos

vitales. Este enfoque favorece la implicación emocional, estimula el pensamiento crítico y ayuda a formar ciudadanos capaces de comprender la responsabilidad inherente a toda acción pública.

El quinto y último objetivo consiste en proponer un marco docente integrador que articule teoría política, historia de las ideas e historia de los sujetos que las formularon. La enseñanza universitaria no puede limitarse a transmitir conceptos descontextualizados, sino que debe mostrar cómo dichos conceptos se desarrollaron en la vida de autores concretos, cómo fueron apropiados o rechazados por actores políticos y cómo influyeron en procesos colectivos. La biografía permite construir un puente entre el pensamiento y la existencia, entre la teoría y la práctica, entre el análisis académico y la formación ciudadana.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada en este trabajo se enmarca dentro del enfoque cualitativo e interpretativo propio de las ciencias sociales y humanas, y se orienta a comprender la densidad simbólica, moral y experiencial de la vida política. Esta metodología se basa en tres pilares fundamentales: la revisión teórica, el análisis hermenéutico de trayectorias vitales y la reflexión pedagógica sustentada en prácticas docentes reales.

El primer pilar metodológico consiste en una revisión bibliográfica exhaustiva de autores que han estudiado la relación entre vida e historia. Entre ellos destacan Pierre Bourdieu, cuya noción de habitus y campo resulta indispensable para comprender la inserción del sujeto en estructuras sociales; Giovanni Levi, que desde la microhistoria ha mostrado el potencial de los casos singulares para revelar mecanismos generales; Sabina Loriga, quien ha reflexionado sobre la escritura de las vidas y el arte de reconstruir decisiones en situación; y Emmanuel Mounier, cuya filosofía personalista permite recuperar la dimensión ética, relacional y vocacional del sujeto político. Esta revisión teórica ofrece un marco conceptual que legitima científicamente la importancia de la biografía en las ciencias sociales.

El segundo pilar metodológico se basa en el análisis hermenéutico de diversas trayectorias vitales representativas. El interés no reside en

elaborar biografías totales ni en describir episodios anecdóticos, sino en identificar momentos existenciales que permiten observar la interacción entre estructura, agencia y pensamiento. Estos momentos pueden ser crisis personales, procesos de conversión ideológica, experiencias de exclusión, episodios de exilio, rupturas doctrinales o decisiones tomadas en circunstancias de incertidumbre. Analizar estos episodios posibilita comprender cómo un sujeto interpreta su contexto y cómo esa interpretación condiciona su acción política.

La hermenéutica de la biografía se fundamenta en la interpretación de documentos personales como cartas, diarios, discursos, memorias o entrevistas. Estos materiales ofrecen un acceso directo a la autopercepción del sujeto, a sus dilemas, a sus contradicciones y a las motivaciones que conducen su acción. Sin embargo, la metodología requiere evitar cualquier tentación de psicologismo simplificador. La vida de un sujeto no puede explicarse únicamente por factores internos, sino que debe leerse en diálogo permanente con el contexto social, político e ideológico que lo rodea. La biografía se convierte así en una herramienta que articula interioridad y exterioridad, subjetividad y estructura, conciencia y campo histórico.

El tercer pilar metodológico consiste en la reflexión pedagógica fundamentada en experiencias docentes desarrolladas en aulas universitarias. Esta reflexión incorpora la evaluación de actividades basadas en narrativas digitales, análisis de documentos personales, elaboración de perfiles biográficos y estudio comparado de autores. La observación directa de cómo estas actividades impactan en el aprendizaje del alumnado permite justificar la integración sistemática del enfoque biográfico en los planes de estudio. La experiencia docente muestra que el alumnado comprende mejores conceptos complejos cuando estos se articulan con vidas concretas y que esta metodología promueve un aprendizaje activo, crítico y significativo.

En conjunto, la metodología empleada busca integrar teoría y práctica, estructura y vida, análisis académico y formación ética. Lejos de concebir la biografía como un género literario, este enfoque la entiende como una herramienta de investigación rigurosa y como un recurso pedagógico de

alto valor formativo. La biografía no sustituye a los métodos tradicionales de las ciencias sociales, pero les añade profundidad, sentido y humanidad.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la revisión teórica, del análisis de trayectorias vitales y de la reflexión pedagógica muestran que el enfoque biográfico no solo posee un valor interpretativo en el ámbito de la historia política y de la teoría del pensamiento, sino que también se convierte en una herramienta que permite comprender con mayor precisión la complejidad del fenómeno político. La biografía actúa como un espacio de mediación donde confluyen múltiples dimensiones de la vida pública y revela aspectos que no aparecen cuando se trabaja exclusivamente desde categorías estructurales o desde el análisis institucional. El conjunto de observaciones derivadas de esta investigación puede organizarse en tres grandes ámbitos: la interpretación histórica, la teoría política y la docencia universitaria.

El primer ámbito se refiere a la comprensión de los procesos históricos desde la perspectiva de las vidas concretas. El análisis de trayectorias vitales muestra que la historia política es un entramado donde las estructuras y las ideas no se despliegan de manera automática, sino que se encarnan en sujetos que interpretan y transforman el mundo en el que viven. Este hallazgo rompe con la visión mecanicista que reduce los acontecimientos a simples efectos de fuerzas externas. Aunque las estructuras condicionan la acción, no definen de manera absoluta el sentido de las decisiones. Las biografías permiten observar con detalle cómo los actores elaboran estrategias dentro de los márgenes que les impone el contexto, cómo reinterpretan tradiciones heredadas y cómo introducen novedades en el horizonte político mediante sus elecciones personales.

En numerosas trayectorias estudiadas se aprecia que los momentos de crisis, ya sean personales o colectivas, funcionan como catalizadores de cambios profundos en la forma de pensar y actuar. Las decisiones tomadas bajo presión histórica, lejos de ser episodios anecdóticos, se revelan como ventanas privilegiadas para comprender el funcionamiento real del poder. En estos instantes se hace visible cómo el sujeto

experimenta la tensión entre aquello que ha interiorizado y aquello que decide hacer frente a circunstancias que no controla. Esta dimensión resulta fundamental para explicar transformaciones políticas que desde la distancia podrían parecer abruptas, pero que aparecen como profundamente humanas cuando se examinan en el marco de la biografía.

El segundo ámbito de resultados se sitúa en la teoría política. La biografía permite observar con claridad que las ideas no son estructuras intelectuales fijas, sino construcciones históricas que evolucionan en diálogo con la vida de quienes las formulan. Muchas doctrinas políticas clásicas pueden leerse como respuestas a experiencias concretas. La noción de comunidad en determinados autores surge tras vivencias de ruptura o exclusión. La defensa del orden o de la autoridad aparece frecuentemente vinculada a momentos de caos o de desorientación. La idea de libertad se redefine cuando una persona experimenta límites o restricciones imprevistas. Estos vínculos entre experiencia personal y pensamiento político no pretenden explicar las ideas como un simple reflejo psicológico, sino mostrar que la teoría se nutre de la vida y que esta interdependencia constituye una clave hermenéutica de enorme valor.

El análisis detallado de trayectorias vitales también permite identificar procesos de transformación doctrinal que no suelen advertirse cuando se estudian únicamente los textos. Las biografías revelan desplazamientos conceptuales que se producen gradualmente y que responden a experiencias que obligan al sujeto a repensar sus convicciones. Algunas figuras, inicialmente inscritas en tradiciones políticas conservadoras, evolucionan hacia posiciones más abiertas tras experiencias de exilio, encuentro cultural o reflexión moral. Otras, por el contrario, adoptan posiciones más rígidas después de vivir conflictos que les generan desconfianza hacia determinadas formas de pluralismo o participación. Esta capacidad para detectar movimientos internos, muchas veces implícitos, es una de las aportaciones más valiosas del enfoque biográfico a la teoría política.

El tercer ámbito de resultados corresponde a la dimensión pedagógica. La introducción sistemática de la biografía en la enseñanza de la política ha demostrado ser un recurso eficaz para aumentar la comprensión, el interés y la implicación del alumnado. Los estudiantes no solo reconocen con mayor facilidad la relevancia de las ideas cuando se vinculan con vidas

concretas, sino que también desarrollan una mirada más reflexiva que les permite comprender la responsabilidad asociada a la acción política. La biografía opera como un puente que conecta el pensamiento con la experiencia, lo abstracto con lo concreto y lo conceptual con lo humano.

La experiencia docente evidencia que las biografías ayudan a superar la fragmentación del conocimiento que caracteriza al contexto actual. Frente a la tendencia a consumir información desordenada, la biografía ofrece un relato coherente que permite comprender procesos de manera articulada. Analizar la vida de un autor o actor político proporciona una narrativa que ayuda a los estudiantes a situarse, a entender la secuencia de acontecimientos y a integrar lo que aprenden en una estructura de significado. La continuidad temporal, la tensión moral, la orientación vital y la toma de decisiones se convierten en elementos educativos que trascienden la simple memorización de contenidos y promueven un aprendizaje profundo.

Otro resultado relevante en el ámbito pedagógico es la capacidad del enfoque biográfico para fomentar la empatía intelectual. Las biografías permiten a los estudiantes contemplar la política desde la perspectiva de quienes la vivieron. Esta mirada plural favorece la comprensión del conflicto y la importancia del juicio prudencial. Los estudiantes descubren que no existen decisiones perfectas ni contextos ideales, sino situaciones donde la incertidumbre, el riesgo y la responsabilidad se entrelazan. Este aprendizaje resulta esencial para formar ciudadanos que comprendan la complejidad inherente a la vida pública.

Finalmente, los resultados indican que la biografía contribuye a renovar la enseñanza del pensamiento político. En lugar de estudiar las teorías como estructuras abstractas, el alumnado aprende que las ideas tienen origen, trayectoria, conflictos y reinterpretaciones. Esta perspectiva permite cuestionar lecturas simplificadoras y tomar conciencia de que la teoría política es una actividad humana situada, y no una disciplina puramente especulativa. La biografía muestra que pensar políticamente implica vivir políticamente y que toda teoría es una forma de respuesta a un mundo que interpela al sujeto.

En conjunto, los resultados revelan que el enfoque biográfico amplía la capacidad de las ciencias sociales para comprender la política en toda

su complejidad. Permite observar dinámicas que quedan fuera de los modelos estructurales, ilumina la dimensión ética de la acción política y proporciona herramientas pedagógicas adecuadas para una enseñanza más profunda, significativa y comprometida. La biografía muestra la política en su verdad más humana: un encuentro entre estructuras que condicionan, ideas que orientan y vidas que deciden.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos invitan a reflexionar sobre el estatuto epistémico del enfoque biográfico en las ciencias sociales y, en particular, en el campo de la Historia Política y la teoría del pensamiento político. En contraste con las concepciones dominantes que privilegian el análisis estructural, normativo o estadístico de los fenómenos políticos, la biografía se presenta como un dispositivo hermenéutico que permite reintroducir en el análisis político la dimensión humana, moral y experiencial de la acción. No se trata de sustituir las grandes narrativas ni de abandonar el rigor analítico, sino de integrar en el discurso académico una lectura más compleja, en la que las estructuras no se comprendan al margen de las personas que las imaginan, las habitan o las resisten.

Este giro biográfico responde, en el fondo, a una demanda de contextualización y de densidad histórica en la teoría política. Frente a una cierta tendencia a la abstracción ahistórica o a la formalización conceptual, el enfoque biográfico revela que toda doctrina política nace en una tensión concreta entre el pensamiento y la vida, entre la experiencia y el juicio, entre el conflicto vivido y la formulación de una idea. Así lo sugieren también las aproximaciones microhistóricas de Giovanni Levi, que insisten en la capacidad del caso individual para desvelar mecanismos de poder y representación que las macroestructuras ocultan. En este sentido, la biografía no es una forma menor de conocimiento, sino una clave de acceso privilegiada a la complejidad del hecho político.

El pensamiento de Pierre Bourdieu resulta especialmente fecundo para interpretar esta mediación entre lo biográfico y lo estructural. Su célebre afirmación —"las biografías sin estructura no dicen nada, pero las estructuras sin biografía tampoco explican nada"— condensa una

crítica metodológica que ha sido insuficientemente incorporada al análisis político convencional. La biografía, tal como aquí se propone, no debe entenderse como un relato lineal o intimista, sino como una construcción crítica capaz de interpretar trayectorias situadas dentro de campos de fuerza históricos, ideológicos e institucionales. La acción política no se explica solo por normas o por estrategias racionales, sino por la posición singular que un actor ocupa en un campo, por sus disposiciones incorporadas y por su modo particular de interpretar un contexto.

Asimismo, las reflexiones de Sabina Loriga en El hilo y las huellas permiten concebir la biografía no como un relato cerrado, sino como un proceso de interrogación histórica que busca comprender la lógica de las decisiones en situación. Esta lógica no puede reconstruirse desde fuera del sujeto, sino desde su experiencia encarnada, desde la forma en que vive la contradicción, el conflicto o la lealtad. La biografía, en tanto que espacio de mediación entre historia e identidad, ofrece una vía para interpretar la política como práctica situada y como horizonte de sentido personal.

Desde una perspectiva formativa, estas aportaciones invitan a reconsiderar el modo en que se enseña la política en las aulas universitarias. La biografía permite conectar el conocimiento con la conciencia, la teoría con la vida, la política con la ética. Introducir en el aula relatos de vida, dilemas históricos, trayectorias personales no implica reducir la exigencia académica, sino orientarla hacia una comprensión más crítica, más encarnada y más reflexiva del saber político. En este sentido, la docencia del pensamiento político no debería limitarse a la exposición de doctrinas, sino abrirse a la interrogación sobre quién las pensó, desde dónde, para quién y en qué circunstancias.

En última instancia, lo que está en juego es una concepción del saber político no como acumulación de categorías abstractas, sino como búsqueda de sentido histórico y orientación práctica. La biografía contribuye a esa tarea porque obliga a pensar las ideas desde el conflicto y la experiencia, desde la vulnerabilidad y la decisión, desde la historia y la responsabilidad. Esa es, quizás, su mayor aportación: recordarnos que la política es, ante todo, una tarea humana, demasiado humana, hecha de ideas, pero también de biografías.

6. CONCLUSIONES

La discusión que se deriva de los resultados obliga a revisar de manera crítica las bases epistemológicas y metodológicas sobre las que se ha construido buena parte del análisis político moderno. Las ciencias sociales han tendido durante décadas a interpretar la política como un sistema racional y ordenado cuyo funcionamiento puede explicarse mediante categorías abstractas y modelos estructurales. Esta orientación ha permitido estudiar fenómenos complejos como la burocracia, los sistemas de partidos, los procesos de estatalización o las dinámicas de representación, pero ha tenido como efecto secundario la progresiva desaparición del sujeto de la escena analítica. En muchas interpretaciones, los actores políticos quedan reducidos a portadores de roles estructurales o a puntos indiferenciados en modelos causales que intentan explicar su comportamiento como si fuese predecible, neutral y mecánico.

El enfoque biográfico cuestiona esta tendencia y propone un retorno a la dimensión personal de la política, no desde una perspectiva individualista, sino desde la convicción de que la vida humana contiene elementos irreductibles que condicionan la producción de sentido y la acción pública. Uno de los principales debates que abre esta perspectiva se refiere a la tensión entre estructura y agencia. La biografía permite comprender que la acción política se produce en un espacio intermedio donde los condicionamientos externos se entrelazan con la libertad interpretativa del sujeto. Ningún individuo actúa completamente determinado y ninguna estructura opera sin ser reinterpretada por quienes la habitan. La biografía ofrece un terreno metodológico donde esta tensión se hace visible y donde se puede observar, con claridad, la forma en que los actores se sitúan dentro de las lógicas históricas que los rodean.

Desde un punto de vista epistemológico, el enfoque biográfico obliga a repensar qué se entiende por conocimiento político. La política no es únicamente la descripción de instituciones y procedimientos, sino también la interpretación de prácticas humanas que poseen densidad histórica y moral. La vida de un actor político es un archivo donde se acumulan tensiones, expectativas, conflictos, aprendizajes y decisiones. Leer una biografía implica, por lo tanto, adentrarse en un tipo de conocimiento que no puede reducirse a una fórmula ni a un modelo. La

biografía introduce en el análisis una dimensión narrativa que revela la experiencia temporal del sujeto, su manera de situarse ante los acontecimientos y su forma de responder a ellos. Esta narrativa no contradice las exigencias de la racionalidad científica, sino que las enriquece añadiendo capas de significado que las categorías estructurales no captan.

La discusión adquiere un relieve especial si se consideran las aportaciones de la microhistoria. Las investigaciones de Giovanni Levi y de otros microhistoriadores han mostrado que los casos singulares no son excepciones anecdóticas, sino ventanas que permiten acceder a los mecanismos más profundos de la vida social. El estudio de un individuo muestra cómo operan las redes sociales, las formas de dominación, la distribución del poder y las estrategias que los sujetos elaboran para mantenerse o transformarse dentro de un contexto. La biografía cumple una función similar: convierte la vida de una persona en un espacio donde se manifiestan procesos sociales amplios que no aparecen con la misma claridad en estudios macroestructurales. El detalle, la singularidad y la densidad narrativa permiten identificar elementos que quedarían invisibles en un análisis que se limite a regularidades estadísticas o interpretaciones generalistas.

Otra dimensión relevante de la discusión se refiere al papel de la ética en la investigación política. La ciencia política ha intentado durante décadas presentarse como una disciplina neutral y objetiva, distante de juicios morales o valorativos. Sin embargo, las biografías de los actores políticos muestran que la política está atravesada por dilemas éticos inevitables. Los sujetos deben tomar decisiones que implican riesgos, responsabilidades y consecuencias reales para la vida de otras personas. Estos dilemas no pueden entenderse únicamente desde análisis estructurales o institucionales; requieren una comprensión profunda de la interioridad del sujeto, de sus motivaciones y de su concepción de la justicia. La biografía reintroduce esta dimensión ética en la reflexión académica, recordando que la política no puede separarse por completo de la moral sin perder su sentido más profundo.

En este punto resulta especialmente pertinente la aportación del personalismo. Desde esta tradición, la persona se entiende como un ser dotado de dignidad, responsable de sus actos y capaz de trascender las determinaciones sociales a través de la deliberación y la vocación. La

biografía permite observar cómo estos elementos personales operan en el terreno político. Lejos de ser figuras abstractas, los actores políticos se enfrentan a contradicciones internas, sienten incertidumbre, experimentan rupturas y buscan coherencia entre su pensamiento y su acción. El estudio de sus vidas permite comprender la política como una práctica moral y no meramente técnica. Esta comprensión resulta esencial en un momento histórico marcado por discursos tecnocráticos que pretenden reducir la política a gestión neutral de problemas públicos.

La discusión metodológica también merece atención. El enfoque biográfico exige una combinación cuidadosa de fuentes que incluye documentos personales, discursos, correspondencia, memorias, entrevistas y testimonios. Esta variedad de materiales demanda una lectura hermenéutica que evite tanto la literalidad ingenua como la interpretación psicológica simplificadora. Interpretar una biografía implica reconstruir la lógica interna de las decisiones de un sujeto sin aislar esas decisiones del contexto histórico que las hace inteligibles. La vida nunca es un conjunto de episodios aislados, sino una trama donde los acontecimientos adquieren significado a través del tiempo. El analista debe atender a las continuidades, a las rupturas y a las transiciones, buscando comprender la vida del sujeto como un proceso orientado que revela cómo se produce el pensamiento político en el interior de la experiencia humana.

La biografía, además, plantea una discusión sobre la escritura de la historia. La forma en que se narra una vida influye en la manera en que se entiende la política. La narrativa biográfica no es un mero complemento estilístico, sino una parte fundamental de la interpretación. La elección de episodios, el énfasis en determinadas decisiones, la reconstrucción de los conflictos internos y la contextualización de los hechos constituyen actos interpretativos que deben realizarse con rigor y responsabilidad. La biografía, desde esta perspectiva, se convierte en una forma de historiografía que revela la dimensión narrativa de la política sin renunciar al análisis crítico ni a la fidelidad documental.

Por último, la discusión pedagógica demuestra que la biografía no es solo una herramienta analítica, sino un instrumento formativo de primer orden. En las aulas universitarias, el uso de relatos de vida permite superar la fragmentación del aprendizaje, facilita la comprensión de procesos complejos y promueve la reflexión ética. La biografía introduce

en el aula un dinamismo que no se obtiene mediante exposiciones puramente teóricas. Los estudiantes se aproximan a la política como una experiencia vivida, reconocen la fragilidad y la grandeza del sujeto y comprenden que pensar políticamente exige enfrentarse a preguntas profundas que involucran responsabilidad personal. En este sentido, la biografía no solo transmite conocimiento, sino que forma criterio, alimenta la consciencia cívica y orienta la reflexión moral del alumnado.

Esta discusión permite concluir que el enfoque biográfico ocupa un lugar insustituible dentro de las ciencias sociales. No compite con las explicaciones estructurales, sino que las complementa y las enriquece. Añade una dimensión humana, moral y narrativa que permite comprender la política en su complejidad real. La biografía recuerda que la política no ocurre en el vacío, sino en la vida de personas concretas que piensan, sienten y deciden. Y esa constatación, más que un detalle metodológico, constituye una verdad profunda sobre la condición política del ser humano.

8. REFERENCIAS

Aron, R. (1965). Démocratie et totalitarisme. Gallimard.

Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Gallimard.

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.

Baczko, B. (1984). *Los imaginarios sociales*. Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P. (1989). *La nobleza de Estado. Grandes escuelas y espíritu de cuerpo*. Anagrama.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.

Burke, P. (1992). *Historia y teoría social*. Alianza.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.

Dosse, F. (2007). *El arte de contar la vida. Entrevista con la biografía*. Paidós.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.

Gadamer, H. G. (1990). *Verdad y método*. Sígueme.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.

Ginzburg, C. (1989). *El queso y los gusanos*. Muchnik.

Higueras Castañeda, E. (2019). Biografía e historia: reflexiones en torno a una relación incómoda. En P. Pérez Herrero (Ed.), *La biografía en la historia: perspectivas iberoamericanas* (pp. 19–43). Editorial de la Universidad de Alcalá.

Higueras Castañeda, E. (2021). *El historiador y la vida ajena. Hacia una epistemología de la biografía histórica*. Libros de la Catarata.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

Levi, G. (1985). *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*. Einaudi.

Levi, G. (1998). Sobre microhistoria. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 121–143). Alianza.

Loriga, S. (2003). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Katz.

Loriga, S. (2014). *Jóvenes, historia y biografía*. Siglo XXI.

Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.

Mounier, E. (1936). *El personalismo*. Ediciones Encuentro (ed. cast. 2001).

Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Revista de Occidente.

Pérez Garzón, J. S. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Crítica.

Pérez Ledesma, M. (2005). La biografía como problema historiográfico. En VV. AA. *La biografía en la historiografía contemporánea* (pp. 11–30). Marcial Pons.

Ricoeur, P. (1990). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Trotta.

Rodríguez Álvarez, S. M. (2025). *La cuestión de la identidad en el pensamiento de Emmanuel Mounier*. Universidade de Vigo.

Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon.

Sirinelli, J.-F. (2003). El historiador y las biografías. En J. Revel (Ed.), *Juegos de escalas. La experiencia de la microhistoria* (pp. 245–267). Fondo de Cultura Económica.

Skinner, Q. (2002). *Visions of Politics*. Cambridge University Press.

Traverso, E. (2011). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Vilar, P. (1980). *Pensar históricamente*. Crítica.

Zanatta, L. (2022). La biografía como historia y como política. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, 33(1), 29–47.

PARTE II.

INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y APRENDIZAJE ACTIVO

SECCIÓN I.

ABP Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SOSTENIBILIDAD

INTEGRATING PROBLEM-BASED LEARNING INTO INTERNSHIP EXPERIENCES OF MASTER'S STUDENTS

Mª ÁNGELES LÓPEZ-CABARCOS
University of Santiago de Compostela

ANALÍA LÓPEZ-CARBALLEIRA
University of Santiago de Compostela

1. INTRODUCTION

Universities have implemented internships in recent years as an effective tool to help students transition from the academic to the professional environment. In this sense, internships provide students with practical experience that helps them to better understand the expectations of the labor market (Avleeva et al., 2025; Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015). Thus, internship and training programs are particularly important for fostering the professional growth of university students, as they allow them to apply theoretical knowledge acquired in the classroom while developing essential skills and competences needed for their professional careers (Marinaș et al., 2018). In this sense, internships offer students the opportunity to gain first-hand experiences in a professional workplace before graduating (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Hence, higher education institutions are placing increasing emphasis on the importance of internships as an integral part of a broader educational experience, recognizing their essential role in preparing students to face the dynamic needs of the contemporary workplace (Avleeva et al., 2025; Binder et al., 2015; Margaryan et al., 2022).

Internships can be defined as a short practical work opportunity where students receive training and gain experience in a particular field or career that interests them (Zopiatis, 2007). In particular, internships serve as work-based learning experiences—either within or outside formal education—, in which students spends a period of time in an

organization or institution to develop specific skills and competencies (Marinaș et al., 2018). This type of learning experiences are characterized by its voluntary and temporary nature, allowing students apply the knowledge acquired in the classroom to real-world professional environments (Avleeva et al., 2025; Binder et al., 2015). Precisely, by involving students directly in specific tasks and immersing them in workplace processes and organizational culture, training practices promote the development of valuable skills (Avleeva et al., 2025).

Students experience a wide range of practical training opportunities, including practical and technical skills relevant to the student's field of study, along with enhanced problem-solving and critical thinking skills. Moreover, internships foster communication and interpersonal skills, enabling students to collaborate effectively within teams and adapt to diverse work environments. Supervisory and managerial abilities are also strengthened through experiential learning and observation (Avleeva et al., 2025; Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015; Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). In addition, internships allow students to enhance their CVs with valuable real-world experience, expand their professional networks, earn money (if applicable), and potentially develop a specialized focus for their master's degree project (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015; Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Lastly, internships can be a valuable tool for students to showcase their readiness for the world of work to potential employers (Perusso & Baaken, 2020). Despite these advantages, there are some drawbacks to these experiences for students. For instance, when organizations accept students for internships without offering them any remuneration, it can discourage students by making them feel that their work is not rewarded. Furthermore, students may experience stress when organizations demand more work from them than they are capable of performing (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Another possibility is that students perform operational tasks driven by the immediate needs of the organization, which may result in a limited or low-quality learning experience (Perusso & Baaken, 2020).

Internships also provide significant advantages to employers and higher education institutions, fostering a “win-win” relationship among all

involved parties (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015; Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). For organizations, these opportunities can provide access to new talent, which helps to identify potential future employees and reduce recruitment risks. Students can contribute to projects, easing the workload and supporting innovative ideas (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). In this sense, internships provide students with the opportunity to develop skills and personal traits highly valued by organizations such as a positive work attitude, ethical behavior, and research skills which, in turn, support organizational goals and contribute to the success of projects (Ding et al., 2019). For academic institutions, these experiences enhance institutional reputation and visibility, serve as effective recruitment tools and provide valuable information for curriculum development (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015). Furthermore, internships strengthen links with industry, enhance the relevance of curricula by aligning with current labor market needs and improve student results (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Therefore, training practices can be considered as a valuable and useful aspect of the learning process that contributes to students, university, and organizations (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015).

The main strength of internships is that it immerses students in real-world professional settings, where they can observe and participate in day-to-day tasks, face real business challenges, and apply their academic knowledge in meaningful ways (Avleeva et al., 2025; Hermann et al., 2021). However, although internships offer real-world work experience, they do not necessarily lead to meaningful learning for students. In this sense, exposure to the complex and often unstructured nature of business practice can become overwhelming without adequate guidance (Perusso & Baaken, 2020). For this reason, it is necessary to implement an active methodology that allows students to engage critically with their professional experiences, apply theoretical knowledge in real-world contexts and develop main competencies through problem-solving and guided reflection. One of the most effective methodologies to enrich this type of experience is problem-based learning, as it places students at the center of the learning process and enables them

to tackle real business challenges through a critical and reflective approach (Perusso & Baaken, 2020).

Problem-based learning can be defined as an educational approach that emphasizes learning through the active resolution of complex, real-world problems (Hermann et al., 2021; Leon-Espinosa, 2024). This methodology attempts to achieve meaningful learning by encouraging students to apply theoretical knowledge to solve real-life situations both in professional and wider social contexts (Garnjost & Brown, 2018). The learning process begins with the presentation of open-ended problems that stimulate inquiry and guide students' exploration. In this way, students actively participate in the building of their own knowledge, as they are responsible for defining what they need to learn, which makes the approach highly self-directed. At the same time, the role of the teacher shifts from that of a traditional instructor to a facilitator who supports rather than directs the learning process (Hermann et al., 2021; Strobel & Van Barneveld, 2009). In addition, problem-based learning process commonly develops in several stages, as follows: student preparation, problem analysis, problem resolution, and assessment. Each stage is carefully designed to foster critical thinking, collaboration, and deep understanding (Hermann et al., 2021; Leon-Espinosa, 2024). Therefore, the central aspects of this methodology are critical thinking, discussion, and the integration of theory with practice, which promote deep and meaningful learning through active problem-solving (Hermann et al., 2021).

The design, development and implementation of strategies such as problem-based learning have several advantages that help improve the teaching-learning process of students. In this sense, this methodology encourages deeper learning by engaging them actively with complex problems. In turn, it also strengthens critical thinking and ethical reasoning skills, allowing students to consider issues from diverse viewpoints. In addition, problem-based learning fosters greater autonomy and independence in learning, as students become more responsible for managing their own educational progress. Furthermore, it enhances teamwork and collaborative abilities while helping students gain a better understanding of their own professional roles and those of their colleagues, which is crucial in multidisciplinary and real-world settings

(Garnjost & Brown, 2018; Perusso & Baaken, 2020). Notably, problem-based learning aligns closely with the five core competencies most valued by employers in business education, such as problem-solving, critical thinking, knowledge acquisition, collaborative work, and autonomous learning (Garnjost & Brown, 2018).

The implementation of problem-based learning within training practices in the management context can provide meaningful value and usefulness to all parties involved, mainly students. For universities, integrating problem-based learning into internship programs enhances both the academic rigor and real-world relevance of their curricula. This pedagogical approach bridges the gap between theory and practice, ensuring that students understand main concepts and develop the ability to apply them effectively in organizational settings. In addition, problem-based learning provides a structured framework for formative assessment and guided reflection, offering teachers valuable insights into students' learning progress, challenges and learning outcomes. These findings can be used to refine curricula and improve teaching methodologies. From the perspective of organizations, problem-based learning-based internships encourage participation, proactivity and self-direction among student interns, enabling them to make a significant contribution to ongoing projects. Instead of developing routine support tasks, students actively identify organizational problems, propose innovative solutions and collaborate with internal teams, thus adding real value to the workplace. Organizations, in turn, can advantage from new perspectives and fresh ideas while identifying potential future talent and strengthening their links with academic institutions. In this way, organizations contribute to the development of highly skilled, adaptable and job-ready future employees.

From the perspective of students, this methodology fosters a deep learning experience, as students are required to apply theoretical knowledge acquired in the classroom to practical situations within organizations. In doing so, they develop diverse competencies appreciated in the business context such as critical analysis, creativity, collaborative work, and autonomous learning and structured problem-solving. These processes also demand continuous reflection, which strengthens their ability to adapt to complex, ambiguous, and changing business environments. In

addition, problem-based learning-based internships enhance interpersonal and organizational skills. In this way, students collaborate with colleagues and supervisors, negotiate solutions and communicate their findings, all of which are skills directly transferable to their future professional roles. In turn, decision making under uncertainty, teamwork in different environments and effective communication at all hierarchical levels are trained and refined using this methodology. Also, students experience an enhancement in their self-confidence as a result of the 'learning by doing' approach, whereby they receive continuous feedback and have the opportunity to validate their skills in real-world contexts. It allows them to navigate professional challenges more effectively, make informed decisions with greater autonomy, and engage proactively in problem-solving processes. As they gain experience and validate their own competencies and skills in real organizational contexts, they develop a stronger sense of professional identity, feel increasingly prepared to assume responsibilities and contribute meaningfully within the workplace. Hence, problem-based learning transcends the limitations of traditional internship models by transforming internships into authentic learning experiences that bridge the gap between academic preparation and professional performance. As a result, students emerge from their training better equipped, more confident, and more competent to enter and contribute to the work in meaningful ways.

2. OBJETIVE

The overall aim of this innovative teaching project is to propose a teaching-learning strategy that integrates problem-based learning into organizational training practices for the subject 'Professional Practice in Business Management', part of the 'Master's Business Administration' at the Faculty of Business Administration, University of Santiago de Compostela (USC), Spain. This approach is designed as an effective teaching strategy to promote the comprehensive development of essential professional competences, such as problem identification, strategy design, critical thinking, problem solving and solution implementation. Furthermore, this strategy fosters active and collaborative learning, where students become the protagonists of their learning process,

facing real and complex situations that require in-depth analysis, informed decision-making and teamwork.

3. METHODOLOGY

This teaching innovation project proposes the introduction of a teaching-learning strategy based on the active methodology problem-based learning. To this end, a new pedagogical tool has been designed and applied in the subject Professional Practice in Business Management, which belongs to the master's degree in business management offered by the Faculty of Business Administration and Management at the University of Santiago de Compostela. This is an optional subject required for all students who wish to obtain the Master's Degree with a professional practice orientation, and it involves a workload of 13.5 ECTS credits.

The methodological principle of the subject is to support the development of student competencies through immersion in a work environment that closely reflects their future professional context. In this sense, students join an organization or institution where they develop their practical work experience under the guidance of a professional tutor, establishing direct contact with professional practice. The training activities are set out in a detailed program of activities, adapted to the characteristics, purposes and duties of each work center. This program includes a series of activities to be carried out within the organization, always under the supervision of the assigned professional tutor. However, despite the emphasis on alignment between theoretical knowledge and business reality, students may feel that their experience in the professional environment through conventional practices is rather restricted in scope or insufficiently integrated. Common challenges include repetitive or poorly planned tasks, limited supervision, or a lack of coherence between academic content and professional activities. Furthermore, practices are sometimes too short to foster meaningful learning, or the roles assigned do not support the development of essential competences. As a result, all of this may reduce the educational impact of traineeships and constrain students' ability to fully develop the expected professional competences. Therefore, this gap highlights

the need for innovative teaching strategies that strengthen and deepen the link between academic learning and professional practice in the real world. Thus, to address this gap and enhance the learning potential of practices, this project aims to introduce a new pedagogical tool based on problem-based learning methodology to ensure a more meaningful and integrated professional work practice period.

The experience begins with the assignment of students to partner companies or institutions. Once assigned, students are expected to actively apply the knowledge and skills acquired during their academic training by solving a real-world problem or situation in the organization of practical training. This means that students should identify, analyze and propose solutions to real-world organizational problems or situations that directly affect areas such as operations, finance, marketing, human resources or management. The problem or situation to be addressed can be posed in one of two ways: a) Proposed by the organization: The organization where the practices take place may present the student with a real problem or a business-related challenge. Examples of challenges could be inefficiencies in operations, financial performance issues, customer relationship management or strategic decision making; b) Identified by the student: Alternatively, after an initial period of observation and immersion, the student may detect a relevant issue or improvement opportunity in the organization.

Both types of proposals require discussion and approval by both the organization and the academic supervisor to ensure their feasibility, academic rigor and relevance to the business context. Furthermore, throughout the entire process, the student receives continuous guidance from the academic tutor and the organizational mentor selected by the university and company, respectively. This joint supervision ensures that the methodology is appropriate, the work is aligned with organizational objectives and the proposed solutions are academically sound and practically feasible.

The experience concludes with the development of a final report in which the student should demonstrate that he/she is capable of analyzing a real business context, formulating a well-structured approach and

proposing one or more practical solutions. The report should include the following information in detail:

– *Executive summary* refers to a brief and comprehensive overview of a report that highlights the business context, main findings, proposed solutions, and (expected) results.

— *Introduction* refers to the section that outlines the purpose of the report, provides a brief background on the organization or business scenario being analyzed, and defines the scope and contributions of the study.

— *Business context and problem* refers to the section that provides a description of the current business context (industry, company and market conditions), identifies and clearly defines the main business challenge or opportunity, and presents supporting data, research or evidence that justifies the importance of the problem.

— *Methodology* refers to the approach used to analyze the problem, i. e. qualitative interviews, quantitative analysis, SWOT, PESTEL, Porter's five forces or other relevant frameworks. The motivation for the selection of specific tools or models as well as the description of the data sources used in the analysis (if applicable) are included.

— *Analysis* refers to the section that details the application of analytical tools to examine the problem in depth. It covers the identification of root causes, trends and any organizational constraints that may affect the challenge, problem or situation.

— *Proposed solution(s)* refers to the section that present one or more solutions to the identified problem, which includes an explanation of how each solution addresses the root causes or main challenges and an assessment of alternative options. Evaluation criteria cover pros and cons, feasibility, potential impact and other relevant aspects.

— *The intended plan* refers to the section that describe the steps required to implement the solution(s), including the timeframe, resources required and responsible parties. It also addresses risk assessment and mitigation strategies.

— *Expected results and their impact* refers to the section that describes the expected short- and long-term effects of the proposed solution(s), the indicators or metrics used to evaluate success and the strategic alignment with the organization's overall objectives.

— *Conclusion* refers to the section that provide a summary of the knowledge acquired and a justification of the selected solution(s). In this section, it would be interesting to also include a reflection on the learning experience and recommendations for the organization and/or future students.

— *References* refers to the section that lists all sources, publications, data and materials cited or consulted in the report, following a specific citation style to ensure proper attribution and credibility.

This final report attempts to offer a significant opportunity for students to apply the knowledge acquired in different areas of business management in a holistic and integrated approach. Working on real-world cases or projects and capturing them in a document allows students to demonstrate their ability to synthesize theoretical concepts and practical skills, and to address challenges in a way that has a direct impact on the business environment. In turn, students can develop concrete and viable proposals that provide real value to their trainee organization, fostering in-depth and results-oriented learning. This type of learning experience prepares them for a smooth transition to the professional world, where the ability to create value and achieve results is essential.

4. RESULTS AND DISCUSSION

The learning outcomes obtained through this experience provide advantages for the three actors involved, namely: student, university and organization. From the perspective of students, the experience reinforces meaningful learning, both academically and professionally. In

this sense, the student can translate theoretical knowledge into concrete actions in a real professional environment, showing:

— *Understanding of organizational functioning*: students become familiar with internal processes, work dynamics, decision-making and hierarchical structures, understanding how different functional areas are articulated to achieve strategic objectives.

— *Adaptation to the work context*: students develop communication skills, teamwork and critical thinking on a daily basis, adjusting their behavior and language to the codes of the business world.

— *Practical application of knowledge*: students can use tools, models and theoretical frameworks learned in the classroom (such as SWOT analysis, process maps, data analysis, etc.) to diagnose problems and propose well-founded and viable solutions.

— *Autonomy and proactivity*: students face a changing and demanding environment, which encourages them to be proactive, to find complementary information and to assume responsibilities, thus strengthening their self-confidence and their preparation for the world of work.

From the perspective of university, this experience serves as a bridge between knowledge and practice, which helps transfer of theoretical learning into real-world application. The following advantages can be underlined in this context:

— *Curricular relevance*: universities promote the integration of real business challenges into the learning process ensuring that the academic content is in line with current industry needs and trends.

— *Skill development*: universities offer students structured opportunities to develop both technical and interpersonal skills (critical thinking, communication, adaptability and collaboration) in a professional environment.

— *Applied learning opportunities*: universities provide students with experiential learning through partnerships with organizations, enabling them to apply the knowledge acquired in the classroom in authentic settings and provides practical, value-added outcomes.

— *Institutional collaboration*: universities strengthen ties with the public and private sectors, which foster knowledge sharing, innovation and the co-creation of solutions to real-world problems.

— *Improved employability*: universities expose students to the demands and expectations of the professional world, improving their employability and supporting their transition to the labor market.

— *Feedback for continuous improvement*: universities receive feedback from the organizations and students involved, which constitutes a valuable insight into the ongoing improvement of academic programs and teaching methodologies.

From the perspective of organizations, this type of experience can allow them to play an active and dynamic role in the learning process, where they can acquire new perspectives and innovative ideas, and the chance to connect with promising future professionals. Some of the main advantages are:

— *Fresh perspectives and innovative solutions*: organizations receive the students' fresh and objective perspectives related to their activities and challenges, which can often lead to innovative ideas or alternative approaches that might not emerge from traditional organizational structures.

— *Real problem solving*: organizations can use these experiences to address a specific business challenge or explore potential opportunities. The aim of student work is to present concrete and feasible proposals, providing significant value for organizations.

— *Talent identification and recruitment*: organizations can evaluate the students' performance, adaptability and fit to the organization's culture in a real working environment. It is a low-risk, high-value method of identifying high-potential future employees.

— *Strengthening of institutional reputation*: organizations reinforce their image as socially responsible entities and their commitment to education, knowledge transfer and professional development.

— *Knowledge exchange and learning*: organizations interaction with universities can lead to a greater exchange of ideas, trends and methodologies, leading organizations to the latest research, tools or management models that can improve their own practices.

— *Co-creation of value*: organizations receive structured, research-based feedback that can support decision-making, innovation and strategic planning; their collaboration with universities fosters a reciprocal exchange of knowledge in which the student gains insight from the organization's real-world complexities.

5. CONCLUSIONS

Training practices based on project-based learning methodology are consolidated as an effective educational strategy that promotes active learning, knowledge acquisition and the development of key skills and competences. As it focuses on solving real and complex problems, this approach encourages students to adopt a leading role in their training process, which promotes critical thinking, autonomous research and collaborative work. Moreover, problem-based learning enables the integration of theory and practice, allowing students to apply academic content in concrete and meaningful contexts. In this way, this approach strengthens skills such as communication, decision-making, creativity and adaptability, which are essential for the comprehensive development of students and their ability to face challenges in the professional environment. As a result, students become more competent, autonomous professionals, better prepared to respond to the changing demands of the labor market. Thus, students take an active role in their learning process, enhancing their ability to manage uncertainty, addressing challenges with effective solutions, and adapting fluidly to the shifting demands of professional environments, all while developing the self-confidence necessary to deal with more complex, real-world situations. This approach allows also strengthening the connection between university and the labor market's demands, improving the relevance and impact of academic training. In this sense, this dynamic relationship helps bridge the gap between theoretical knowledge and professional practice, leading to an improvement in the overall value of higher education and improving

graduate employability. Hence, internships have become a strategic aspect of university curricula, offering an authentic learning environment in which students can gain experience, assess their professional interests, and strengthen their preparation for the demands of the contemporary labor market. In turn, from the perspective of organizations, this experience provides tangible value through fresh insights and well-founded proposals that can enhance internal processes and stimulate innovation. Moreover, internships contribute to talent development, which can allow organizations to identify potential future professionals and strengthen collaborative ties with universities.

The teaching innovation project highlights the effectiveness of integrating problem-based learning into training practices as a means of enriching students' learning, enhancing their employability and building bridges between academia and business. This innovative project places students in real work contexts and challenges them to tackle authentic problems, suggesting how experience-based methodologies foster deeper understanding, encourage critical reflection, and support the development of transferable skills that are highly valued in professional environments. In this way, it emphasizes the importance of designing experiential learning strategies that go beyond traditional practices, ensuring a more meaningful, impactful and mutually helpful learning experience for all parties involved—students, universities, and organizations.

8. REFERENCIAS

Avleeva, E., Wickey Byrd, J., Pratt, S., & Gonzalez, V. (2025). The internship experience: Students' self-evaluations of soft skill development during hospitality internships. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 36, 100552. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2025.100552

Binder, J. F., Baguley, T., Crook, C., & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 73–82. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.001

Ding, N., Bakker, D., English, T., & Bonsing, T. (2019). Expectations of an undergraduate overseas business intern? exploring the necessary school-knowledge and personal traits. *Journal of Teaching in International Business*, *30*(4), 373–396. https://doi.org/10.1080/08975930.2019.1698389

Garnjost, P., & Brown, S. M. (2018). Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. The *International Journal of Management Education*, 16(1), 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.004

Hermann, R. R., Amaral, M., & Bossle, M. B. (2021). Integrating Problem-based Learning with International Internships in Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 32(3-4), 202–235. https://doi.org/10.1080/08975930.2022.2033667

Leon-Espinosa, M. (2024). Toward the application of the problem-based learning paradigm into the instruction of business technology and innovation. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(5), 571–575. https://doi.org/10.18178/ijlt.10.5.571-575

Margaryan, S., Saniter, N., Schumann, M., & Siedler, T. (2022). Do internships pay off? The effects of student internships on earnings. *Journal of Human Resources*, 57(4), 1242–1275. https://doi.org/10.3368/jhr.57.4.0418-9460R2

Marinaș, C. V., Goia (Agoston), S. I., Igreț, R. Ș, & Marinaș, L. E. (2018). Predictors of quality internship programs—the case of Romanian business and administration university education. *Sustainability*, 10(12), 4741. https://doi.org/10.3390/su10124741

Perusso, A., & Baaken, T. (2020). Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice. *The International Journal of Management Education*, 18(3), 100425. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100425

Sanahuja Vélez, G., & Ribes Giner, G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of Employment Counseling*, 52(3), 121–130. https://doi.org/10.1002/joec.12010

Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. Interdisciplinary *Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44–58. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046

Urquía-Grande, E., & Pérez Estébanez, R. (2020). Bridging the gaps between higher education and the business world: internships in a faculty of economics and business. *Education + Training*, 63(3), 490–509. https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0017

Zopiatis, A. (2007). Hospitality internships in Cyprus: a genuine academic experience or a continuing frustration? *International Journal of Contemporary Hospitality Managemen*t, 19(1), 65–77. https://doi.org/10.1108/09596110710724170

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: EL CASO DEL EMPRENDIMIENTO SOSTENIBLE

Clara Martos Martínez
Universidad de Jaén

Marta Muñoz Guarasa
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación ha experimentado una evolución significativa hacia enfoques más activos y participativos, con el objetivo de preparar al estudiantado a retos complejos del siglo XXI. De este modo, en el nuevo contexto educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la formación universitaria se orienta a la adquisición de competencias, entendiendo por éstas como la combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán al titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (MEC, 2006).

Entre las metodologías innovadoras que han ganado protagonismo se encuentra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un enfoque pedagógico que promueve la adquisición de competencias clave a través de la resolución de problemas reales y significativos. Este modelo de aprendizaje no sólo favorece la comprensión teórica, sino que también facilita el desarrollo de habilidades prácticas que los estudiantes pueden aplicar en contextos reales, preparándolos para el mundo laboral y la vida profesional. Así, esta metodología permite a los estudiantes ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, involucrándolos activamente en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos que integran diversas disciplinas y perspectivas. En definitiva, este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo. Además,

al estar basado en proyectos concretos, el estudiantado tiene la oportunidad de aplicar y consolidar conocimientos en contextos reales, lo que potencia la retención y la transferencia de aprendizaje.

La investigación sobre el impacto del ABP en la adquisición de competencias (Thomas, 2000; Bell, 2010; Gulikers *et al.,* 2004, Martos-Martínez and Parrilla-González, 2023; Martos-Martínez *et al*., 2023, Martos-Martínez *et al*., 2024, entre otros,) ha demostrado que esta metodología contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias cognitivas, habilidades interpersonales y destrezas profesionales, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el liderazgo y la capacidad de trabajar en equipo. Estos beneficios no solo se reflejan en el desempeño académico de los estudiantes, sino también en su preparación para afrontar los desafíos del mundo laboral, donde las competencias prácticas y adaptabilidad son cada vez más valoradas.

El objetivo de este trabajo es explorar los efectos que tiene Aprendizaje Basado en Proyectos en la adquisición de competencias clave por parte del estudiantado. Especialmente, nos centramos en conocer cómo esta metodología aplicada a un proyecto de emprendimiento sostenible impacta en el desarrollo de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales. Así, a través de una revisión de estudios previos y la evaluación del alumnado, se busca proporcionar una visión integral de los beneficios y los desafíos asociados con la implementación del ABP en el contexto de educación superior.

En este contexto hemos aplicado la metodología del ABP en la docencia de las siguientes asignaturas: Economía de los Recursos Naturales de segundo curso del Grado en Ciencias Ambientales (Facultad Ciencias Experimentales), Economía del Trabajo del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Economía Política del Turismo del Grado en Turismo (ambas se cursan en 3º y pertenecen a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas). El ABP se ha llevado a cabo mediante un proyecto de emprendimiento *"Emprender sosteniblemente"*, con la triple finalidad de que el estudiantado desarrolle un aprendizaje activo, facilitarles la adquisición de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales y atender a la creciente demanda de la sociedad para

fomentar el espíritu emprendedor. Para comprobar la combinación de competencias que el alumnado alcanza mediante esta metodología y que consideran importantes hemos utilizado el Método Comparativo Cualitativo (QCA), en concreto el software *fuzzy-set* QCA.

Tras esta introducción, en la sección segunda nos centramos en recoger aspectos clave del Aprendizaje Basado en Proyectos de emprendimiento. En la tercera, incluimos la metodología, la cual se centra en el diseño, fases del proyecto, instrumentos de evaluación y método. En la cuarta, recogemos los resultados. Finalmente, se presentan las principales conclusiones y discusión.

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DE EMPRENDIMENTO

El ABP es una metodología docente centrada en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje (Bradley-Levine and Mosier, 2014). Es un modelo de aprendizaje en el que el estudiantado planea, implementa y evalúa proyectos que tienen aplicación en el mundo real (Harwell, 1997). Asimismo, es una poderosa herramienta para el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y comunicación, lo que contribuye a preparar al alumnado para enfrentarse a desafíos reales y a mejorar su empleabilidad (Kokotsaki *et al*., 2016). Además, éste se siente más motivado cuando puede ver la aplicación práctica de lo que están aprendiendo, lo que refuerza su interés por los temas y fomenta un aprendizaje más profundo (Thomas, 2019).

Según Gokhale (2019) el trabajo en equipo que se lleva a cabo en el ABP promueve la interdependencia positiva, donde los estudiantes dependen unos de otros para lograr los objetivos del proyecto y fomenta la responsabilidad compartida. Asimismo, fomenta la creatividad y la innovación en el estudiantado, puesto que, a través de problemas abiertos, tiene la libertad de investigar, generar ideas originales y probar soluciones innovadoras. Esta metodología permite que el estudiantado plantearse situaciones ambiguas, lo cual resulta ser una excelente forma de desarrollar su capacidad de pensamiento crítico y creatividad.

Los proyectos son tareas complejas basados en cuestiones que involucran al alumnado en el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación, que dan a éstos la oportunidad de trabajar de forma relativamente autónoma y culminar en productos reales (Thomas *et al*., 1999). El proyecto tiende a ser a largo plazo, requiere del trabajo en equipo entre el estudiantado y concluye con un producto final. El resultado es que se desarrolle niveles más profundos de comprensión y nuevas habilidades que se ayuden en el contexto universitario y en su futura labor profesional. En definitiva, esta metodología requiere que el alumnado sea activo y responsable de su propio aprendizaje, así como que el mismo sea autodirigido (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2018).

Siguiendo a Savary (2015) el ABP sigue una serie de pasos estructurados: (1) el profesor presenta un problema significativo que no tiene una solución inmediata, lo que fomenta la curiosidad. (2) El alumnado evalúa lo que ya saben sobre el tema y determinan qué información adicional necesitan para abordar el problema. (3) El estudiantado trabaja de forma independiente o en grupo para investigar y aprender sobre los conceptos necesarios para resolver el problema. (4) El alumnado se reúne para discutir las posibles soluciones y compartir lo que han aprendido. (5) A partir del trabajo colaborativo, el estudiantado propone soluciones al problema planteado. (6) El proceso culmina con una evaluación de las soluciones propuestas y de cómo el alumnado ha aplicado los conocimientos.

Para Dolmans *et al*. (2019) la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso y no sólo al final. Así, se evalúan los siguientes aspectos: (1) La participación activa de los estudiantes en la investigación, las discusiones y el trabajo en equipo. (2) La calidad de la solución propuesta y cómo los estudiantes han aplicado sus conocimientos para resolver problemas. (3) El ABP se realiza en equipo, se debe evaluar también el aprendizaje y el desarrollo individual de cada estudiante.

Fernández-Robles *et al.* (2019) afirman que el ABP mejora las competencias emprendedoras como la capacidad de crear un modelo de negocio, la gestión financiera y el trabajo en equipo. Asimismo, los resultados de Alves *et al*. (2021) mostraron que el alumnado que participaron en proyectos de emprendimiento, a lo largo de su formación

universitaria, demostraron una mayor capacidad de innovación, toma de decisiones estratégicas y adaptabilidad.

Por tanto, El ABP es especialmente relevante para los proyectos centrados en emprendimiento. Silva and Leal (2021) demuestran que esta metodología es una excelente herramienta para los estudiantes que desean emprender, ya que les permite experimentar de manera práctica la creación y gestión de un negocio. El alumnado no solo desarrolla habilidades empresariales, sino que también aprenden a identificar oportunidades, manejar incertidumbres y adaptarse a cambios en un entorno empresarial dinámico. Así, el ABP aplicados a proyectos de emprendimiento conlleva los siguiente beneficios clave para el alumnado:

- Fomenta la mentalidad emprendedora: al trabajar en proyectos reales o simulados, los estudiantes experimentan el proceso completo de crear un negocio, desde la concepción de la idea hasta la ejecución. Este enfoque les permite: asimilar los valores de la resiliencia, la creatividad, la toma de decisiones bajo incertidumbre y la adaptación a los cambios (Silva and Leal, 2021).

- Permite aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas del mundo real, lo que le permite desarrollar habilidades clave como la gestión financiera, el marketing, la negociación y la resolución de problemas, que son fundamentales para el éxito del emprendimiento (Wang *et al*. 2020).

- Fomenta el trabajo en equipo: a través de la colaboración en proyectos emprendedores, los estudiantes aprenden a trabajar eficazmente en equipo, gestionar diferencias de opinión y coordinar esfuerzos hacia un objetivo común (Gokhale, 2019).

- Estimula la creatividad y la innovación Los proyectos de emprendimiento involucran al estudiantado en procesos creativos, donde deben idear productos, servicios o soluciones originales que resuelven problemas del mundo real. Este tipo de aprendizaje desafía al alumnado a pensar de manera innovadora y a crear propuestas de valor únicas (Belland *et al*., 2020).

– Simula de manera efectiva el ciclo completo de un emprendimiento. El estudiantado pasa por todas las fases, desde la identificación de oportunidades hasta el lanzamiento de un producto o servicio. Esta simulación les permite comprender los desafíos diarios a los que se enfrentan los emprendedores, lo que les proporciona una perspectiva práctica de la vida empresarial (Thomas, 2019).

Por tanto, el ABP como metodología para un proyecto de emprendimiento es adecuado para fomentar las competencias del alumnado.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Los docentes de las asignaturas objeto de estudio han procedido a implementar la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos mediante la elaboración de un proyecto de emprendimiento sostenible a través de una prueba piloto. Así, se ha tratado de evaluar la adquisición de competencias, puesto que, el trabajo por proyectos permite alcanzar habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Por tanto, permite el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo o la toma de decisiones, además de otras actividades y valores como la innovación, el uso de nuevas tecnologías, la creatividad, entre otras, (Yacuzzi, 2005; Martínez, 2006; Grandon, 2011).

Para comprobar si mediante el ABP el alumnado desarrolla competencias, se ha puesto en práctica una prueba piloto durante el curso 2024/2025. Así, se ha aplicado al alumnado que ha cursado la asignatura de Política Económica del Turismo del Grado de Turismo, Economía del Trabajo del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Economía de los Recursos Naturales y del Medio Ambiente del Grado en Ciencias Ambientales en la Universidad de Jaén. Asimismo, en la siguiente Tabla se recogen las principales características de las asignaturas afectadas.

En el proyecto de emprendimiento han participado 49 estudiantes, mayoritariamente por grupos de dos, salvo algunas excepciones. La muestra para la realización del trabajo ha sido del 53 por 100, puesto que ha sido el número de estudiantes que ha respondido al formulario enviado, a partir del cual hemos obtenidos los datos para obtener los resultados.

TABLA 1. *Asignaturas objeto de estudio*

Asignatura	Grado	Créditos	Curso	Facultad	Alumnado que participa en el proyecto
Política Económica del Turismo	Turismo	6	3º	Ciencias Sociales y Jurídicas	10
Economía del Trabajo	Relaciones Laborales y Recursos Humanos	6	3º		22
Economía de los Recursos Naturales y del Medio Ambiente	Ciencias Ambientales	6	2º	Ciencias Experimentales	17

Fuente: elaboración propia

Los fondos económicos para la realización del proyecto se obtuvieron mediante la XII Convocatoria de Proyectos de Fomento de la Cultura Emprendedora 2024-2025, a través del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, cuyo proyecto concedido se tituló "*Emprender sosteniblemente*". A continuación, se recogen cada una de las fases en las que se dividió dicho proyecto.

En primer lugar, se procedió a explicar al alumnado la metodología docente a seguir en cada asignatura, exponiendo el procedimiento, criterios de evaluación, estructura del proyecto, conceptos clave, bibliografía, entre otros.

En segundo lugar, se le plantea al alumnado crear una empresa sostenible (puede ser inventada). A continuación, se le indica un conjunto de preguntas que deben de ir respondiendo a lo largo del proyecto, las cuales se adaptan a los contenidos teóricos de cada asignatura (véase anexo I). Es por ello que varía su contenido. Asimismo, el alumnado debe de aplicar los conocimientos teóricos en la elaboración de dicho proyecto.

En tercer lugar, el alumnado debe realizar el proyecto durante las clases prácticas. Así, el profesorado puede resolver las dudas planteadas en el transcurso de éstas. Además, durante el desarrollo del proyecto el estudiantado realiza un conjunto de actividades tanto en las clases teóricas como prácticas, las cuales se detallan en la siguiente Tabla:

TABLA 2. *Actividades desarrolladas en el Proyecto Emprender sosteniblemente*

Clases teóricas	Clases prácticas	Otras
-Contenido teórico sobre Emprendimiento sostenible -Investigación sobre ventajas e inconvenientes de emprender sosteniblemente -Exposición de trabajos realizados -Foros	-Clases prácticas en las que se explican conceptos fundamentales -Clases inversas -Estudio de casos de éxito sobre emprendimiento sostenible -Elaboración del proyecto	-Visitas a empresas de emprendimiento sostenible -Charla con expertas en emprendimiento sostenible (véase anexo II)

Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, se procede a la entrega del proyecto.

En quinto lugar, el alumnado debe defender su proyecto ante el resto de compañeros. Así, debe exponer cada uno de los puntos, defenderlos y establecer conclusiones. Asimismo, responde a las cuestiones planteadas por los compañeros.

En sexto lugar, el estudiantado procede a cumplimentar un formulario basado en las competencias analizadas. Así, se obtienen los datos para conocer las competencias que el alumnado considera que ha desarrollado mediante la elaboración del proyecto de emprendimiento sostenible.

En el siguiente apartado vamos a exponer los instrumentos de evaluación que se han llevado a cabo a lo largo de la realización del proyecto.

3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para conocer si el alumnado es capaz de desarrollar competencias mediante el Aprendizaje Basado en un Proyecto de emprendimiento nos hemos inspirado en Sanz (2014), que nos indica que la evaluación hacia la que debemos caminar es la que activa al estudiante hacia el aprendizaje, le orienta hacia la mejora, le afecta positivamente en relación con los esfuerzos realizados y le informa de manera continua de sus progresos con las competencias que van adquiriendo durante su proceso de aprendizaje y no únicamente al final. Así, el profesor procedía a evaluar la adquisición de competencias según una plantilla diseñada (Véase anexo III y Tabla 4), que ha sido validada en el estudio de Cárdenas-García *et al.* (2016) y Martos-Martínez and Parrilla-González (2023).

Para la selección de las competencias objeto de estudio nos hemos basado en las siguientes fuentes:

- En el libro blanco recogido en ANECA para el Grado de Turismo y para el Grado en Economía y Empresa, puesto que aquí se recogen las competencias que el alumnado debe adquirir en los grados en los que se incluyen las asignaturas objeto de estudio.
- En Cárdenas-García *et al.* (2016), que estudian la adquisición de competencias en el Grado de Turismo mediante el aprendizaje basado en el estudio de caso y que recogen las competencias que debe adquirir el alumnado de la Universidad de Jaén.
- En el trabajo de Carrizosa-Prieto (2019), que se centra en estudiar hasta qué grado las competencias se integran en el sistema universitario español.
- Martos-Martínez and Parrilla-González (2023), los cuales estudian si el ABP conlleva a la adquisición de competencias transversales. Dicho estudio se realiza en las asignaturas de Análisis de Coyuntura Turística y Política Económica del Turismo (Grado Turismo) y *Local Development and Strategic Land planning (Bachelor`s in Business Administration and Management*).
- Martos-Martínez *et al.* (2023), que analizan la adquisición de competencias mediante un proyecto de emprendimiento *"Emprender en Economía Circular"* en la asignatura de Economía Política del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.
- Martos-Martínez *et al.* (2024), que estudian la adquisición de competencias del alumnado que cursa las asignaturas de Desarrollo local y planificación estratégica (Grado Administración y dirección de empresas ADE y Doble Grado Derecho y Administración y Dirección de Empresas), *Local Development and Land Strategic Planning (Balechor`s in Business Administration and Management*), Economía de los Recursos Naturales y del Medio Ambiente (Grado Ciencias Ambientales), Historia Económica (Grado ADE y Doble Grado en ADE y Fiscalidad y Contabilidad), Economía del Trabajo (Grado en Recursos

Humanos y Relaciones Laborales) y Economía española (Grado ADE y Doble Grado ADE y Fiscalidad y Contabilidad).

A continuación, en la Tabla 3 se recogen las competencias objeto de estudio. Para ello hemos tomado como referencia las anteriores fuentes, puesto que guardan relación con las asignaturas objeto de estudio.

TABLA 3. *Competencias objeto de estudio*

Competencias sistémicas	(C1)-Adaptación a nuevas situaciones (C2)-Aprendizaje autónomo (C3)-Iniciativa y espíritu emprendedor (C4)-Liderazgo (C5)-Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo
Competencias instrumentales	(C6)-Capacidad de análisis y síntesis (C7)-Capacidad de gestión de la información (C8)-Capacidad de organización y planificación (C9)-Comunicación oral y escrita (C10)-Resolución de Problemas
Competencias interpersonales	(C11)-Habilidades en las relaciones interpersonales (C12)-Razonamiento crítico

Fuente: elaboración a partir de ANECA, Cárdenas-García *et al.* (2016), Carrizosa-Prieto (2019), Martos-Martínez and Parrilla-González (2023), Martos-Martínez *et al.* (2023), Martos-Martínez *et al.* (2024)

La utilización de instrumentos conlleva a que diferentes capacidades o procesos sean más próximos a la adquisición de competencias (Castejón *et al*. 2009). Para ello el profesorado aplica un conjunto de instrumentos de evaluación empleados durante el proyecto para conocer si el alumnado lleva a cabo un aprendizaje satisfactorio. De esto modo, se asegura que se ha realizado las actividades propuestas para adquirir las competencias.

Cada una de las anteriores actividades son evaluadas atendiendo a unas rúbricas, puesto que son uno de los instrumentos más utilizados en el ABP, ya que permiten establecer criterios claros para evaluar tanto el proceso como el producto final. Según Anderson and Krathwohl (2001) dichas rúbricas definen los aspectos clave que se evaluarán, como la calidad de la investigación, el trabajo en equipo, la creatividad y la aplicación del conocimiento en el contexto del proyecto.

TABLA 4. *Evaluación de la adquisición de competencias*

Competencias transversales	R Criterio *				R Instrumento **				R1 ***	R2 ****	R3 *****
	RA	RB	RC	RD	RA	RB	RC	RD			
Adaptación a nuevas situaciones											
Aprendizaje autónomo											
Iniciativa y espíritu emprendedor											
Liderazgo											
Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo											
Capacidad de análisis y síntesis											
Capacidad de gestión de la información											
Capacidad de organización y planificación											
Comunicación oral y escrita											
Resolución de problemas											
Habilidades en las relaciones interpersonales											
Razonamiento crítico											

*R Criterio utilizado para evaluar la competencia:
RA: dominio de los conocimientos de la asignatura.
RB: relación de las conclusiones con la elaboración del proyecto.
RC: defensa y exposición del proyecto.
RD: uso de TIC.
**R Instrumentos de valoración utilizados para evaluar las competencias:
RA: análisis y revisión de las entregas.
RB: estudio del proyecto final y argumento expuesto.
RC: observancia del profesor en la exposición, así como en las clases prácticas.
RD: utilización de TIC para la realización, exposición y defensa del proyecto.
***R1: el alumno no muestra capacidad en la competencia evaluada.
****R2: adquiere la competencia, pero necesita mejorar.
*****R3: adquiere la competencia para obtener el máximo rendimiento de forma satisfactoria.
Fuente: elaboración propia a partir de Martos-Martínez *et al.* (2023)

3.3. MÉTODO

Para conocer qué competencias desarrolla el alumnado a través del aprendizaje basado en un proyecto de emprendimiento vamos a utilizar el Análisis Cualitativo Comparativo (QCA). Este método no sigue una lógica estadística, sino que emplea la Teoría de Conjuntos Difusos y el álgebra booleana (Schneider and Wagemann, 2012).

El método se basa en el principio de causalidad coyuntural múltiple, lo que significa que una combinación de las variables individuales puede conducir a que el alumnado adquiera las competencias necesarias para superar la asignatura y que una condición puede tener diferentes impactos en dicho resultado según la combinación con otros factores (Schring *et al.,* 2013).

La técnica QCA utiliza un lenguaje verbal, conceptual y matemático que ofrece los resultados desde un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, aunando las principales ventajas de estos (Rihoux and Ragin, 2009). De esta forma, aplicando QCA es posible analizar sistemáticamente un conjunto de casos para determinar patrones causales en forma de relaciones de necesidad y de suficiencia entre un conjunto de condiciones y un resultado (Schneider y Wagemann, 2010). El desarrollo denominado *fuzzy sets* (fsQCA) se posiciona como una de las variantes de QCA más utilizadas, al solventar uno de los principales inconvenientes y críticas del planteamiento inicial denominado csQCA, como es su enfoque estrictamente dicotómico (Rihoux and Ragin, 2009).

Para la correcta ejecución de esta técnica se siguen las fases recomendadas en la literatura (Rihoux and Ragin, 2009), centradas en la calibración de las variables que lo precisen, tanto de las condiciones como del resultado, el posterior análisis de necesidad y, por último, el análisis de suficiencia. Tampoco es necesario suponer linealidad u otros tipos de relaciones a priori entre las variables explicativas y las explicadas. A diferencia de una regresión múltiple, la técnica fsQCA posee un mayor poder explicativo y puede ser empleada por sí sola para ofrecer una perspectiva rica sobre las relaciones de interés (Gligor and Bozkurt, 2020). Asimismo, fsQCA asume asimetría, equifinalidad y complejidad causal, que permite mitigar algunas de las limitaciones de la regresión múltiple (Ragin, 2006).

En resumen, fsQCA ofrece una o varias combinaciones suficientes para la obtención de un resultado concreto, como: X1*~X2*X3 suficiente para un resultado (Y). Haciendo uso de la simbología de esta técnica

X1*~X2*X3→Y

Siendo: X1, X2 y X3, antecedentes; Y, el resultado; * la unión y ~ la ausencia o negación, en este caso el valor opuesto a X2 (1- X2).

Nuestro estudio se ha desarrollado en las siguientes fases:

1. Al finalizar el cuatrimestre el alumnado respondió a un cuestionario relacionado sobre el impacto que ha tenido la realización del proyecto en la adquisición de cada una de las 13 capacidades.
2. Definimos las medidas de las condiciones y el resultado.
3. Desarrollamos una lista de puntos de anclaje de cada conjunto difuso.
4. Determinamos el grado de precisión de nuestros conjuntos difusos, el cual adopta cuatro valores según los resultados obtenidos del cuestionario, estos se encuentran entre 1 y 5, siendo 1 nada importante, 2 poco importante, 3 importante, 4 muy importante y 5 extremadamente importante. Así, la calibración en *fuzzy set* QCA es la siguiente:
    - 0: respuesta nada importante
    - 0.33: poco importante
    - 0.67: importante y muy importante
    - 1: extremadamente importante
5. Asignamos valores dentro de los conjuntos difusos a cada caso. De este modo, coincide con las clasificaciones de los anteriores pasos. Posteriormente, realizamos el ejercicio de emparejamiento, tal y como se refleja en la siguiente Tabla.

TABLA 5. *Final valores fuzzy set para los casos*

9	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	R.
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0,67	1	1	0,67	0,67	0,67	0,67	1	1	1	0,67	1	1
0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	1
0,33	1	1	1	1	0,67	1	0,67	1	1	0,67	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	1	1	1	0,33	0,33	1
1	1	1	1	0,67	0,67	0,67	1	1	1	1	1	1
0,67	0,67	1	0,67	0,67	1	0,67	0,67	0,67	0,67	1	0,67	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0,67	0,67	0,67	0,67	1	0,67	1	0,33	1	1	1	1	1
0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,33	0,67	0,67	0,67	0,67	1
0	0	0	0	0	0,67	0,67	0,33	0,67	0,67	0,67	0,67	1
0,67	0	0,67	1	0,67	0,67	0,67	1	0,33	0,33	0,67	0,67	1
0,67	0,33	0,67	0,67	0,33	0,33	0,67	0,33	0,33	0,33	0,67	0,67	1
0,67	0,67	1	0,67	1	1	0,67	0,67	1	0,67	0,67	0,67	1
0,67	0,67	0	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	1
1	1	1	0,67	1	1	1	1	0,67	1	1	1	1
0,67	0,33	0,67	0,33	0,67	0,67	0,33	0,67	0,67	0	0,33	0,33	1
1	0,33	1	1	1	1	0,67	1	1	1	0,67	1	1
1	1	0,67	1	1	1	0,67	1	1	1	0	0,67	1
0	0,67	0,33	0,67	0,67	0,67	0,67	1	1	0,67	0	0,67	1
0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,67	1	0,33	0,33	0,33	1
0,67	1	0,67	0,67	1	1	0,33	0,67	1	1	1	1	1
0,67	1	0,67	1	0,67	1	0,33	1	1	1	0,67	1	1
0,67	0,67	0,67	1	0,67	0,67	0,33	1	1	1	1	0,67	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

C1: Adaptación a nuevas situaciones.
C2: Aprendizaje autónomo.
C3: Iniciativa y espíritu emprendedor.
C4: Liderazgo.
C5: Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo.
C6: Capacidad de análisis y síntesis.
C7: Capacidad de gestión de la información.
C8: Capacidad de organización y planificación.
C9: Comunicación oral y escrita.
C10: Resolución de Problemas.
C11: Habilidades en las relaciones interpersonales.
C12: Razonamiento crítico.
R.: el alumnado considera que la realización del proyecto de emprendimiento conduce a desarrollar competencias.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Para obtener los resultados se ha realizado el Qualitative Comparative Analysis (QCA) empleando el planteamiento *fuzzy sets* (fsQCA), con el objeto de obtener la combinación de competencias más favorables que se adquieren mediante el aprendizaje de un proyecto de emprendimiento.

Cabe señalar que, como paso previo, se realizó un análisis de necesidad para comprobar que ninguna de las variables de condición supera por sí sola el límite recomendado de 0,9, establecido por Ragin (2006). La Tabla 6 de soluciones incluye valores de consistencia de la teoría de conjuntos para cada configuración, así como la solución general, con un valor por encima del umbral mínimo recomendado de 0,75 (Rihoux and Ragin, 2009). Las configuraciones causales se han ordenado de mayor a menor cobertura bruta.

TABLA 6. *Resultados del análisis fsQCA*

	Cobertura bruta	**Cobertura única**	**Consistencia**
C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11	0.875471	0.8754752	0.8754752
C1*C2*C5*C6*C7*C9*C10	0.857759	0.857759	0.857759
C6*C7*C9*C10*C11*C12	0.834171	0,834171	0,834171
C1*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12	0.8337	0.8337	0.8337
C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C9*C10*C11*C12	0.8191	0.8191	0.8191
C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12	0.8008	0.8008	0.8008
C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12	0.7861	0.7861	0.7861
C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12	0.7697	0.7697	0.7697

Fuente: elaboración propia

Según los resultados obtenidos, podemos observar que existen ocho combinaciones posibles. Así:

1. C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11
2. C1*C2*C5*C6*C7*C9*C10

3. C6*C7*C9*C10*C11*C12
4. C1*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12
5. C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C9*C10*C11*C12
6. C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12
7. C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12
8. C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12

La combinación 1 (C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11) nos indica que según el 76 por 100 de los casos, la competencia 12 (Razonamiento crítico) es considerada por el alumnado como aquella que no se desarrolla mediante el Aprendizaje Basado en un proyecto de emprendimiento.

La combinación 2 (C1*C2*C5*C6*C7*C9*C10) nos muestra que para el 73 por 100 de los casos las competencias 3(Iniciativa y espíritu emprendedor), 4(Liderazgo), 11(Habilidades en las relaciones interpersonales) y 12(Razonamiento crítico) no se alcanzan a través del proyecto de emprendimiento.

La combinación 3 (C6*C7*C9*C10*C11*C12) nos refleja que existe el 57 por 100 de las coincidencias que consideran que las competencias 1(Adaptación a nuevas situaciones), 2(Aprendizaje autónomo), 3(Iniciativa y espíritu emprendedor), 4(Liderazgo), 5(Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo) y 8(Capacidad de organización y planificación) no se alcanza mediante el Aprendizaje Basado en un proyecto de emprendimiento.

La combinación 4 (C1*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12) nos muestra que para el 16 por 100 de las coincidencias la competencia 2 (Aprendizaje autónomo) no se alcanza mediante el Aprendizaje Basado en un proyecto de emprendimiento.

La combinación 5 (C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C9*C10*C11*C12) nos indica que para el 42 por 100 de los casos la competencia 8 (Capacidad de organización y planificación) no se desarrolla mediante el Aprendizaje Basado en un proyecto de emprendimiento,

La combinación 6 (C1*C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12) nos refleja que

el 34 por 100 de los casos considera que todas las competencias estudiadas se desarrollan mediante un proyecto de emprendimiento.

La combinación 8 (C2*C3*C4*C5*C6*C7*C8*C9*C10*C11*C12) nos refleja que en la mayoría de los casos la competencia 1(Adaptación a nuevas situaciones) no se desarrolla mediante el Aprendizaje basado en un proyecto de emprendimiento.

Finalmente, la Tabla 7 muestra gráficamente la siguiente terminología recomendada en la literatura (Fiss, 2011) en la que los círculos negros (●) denotan la presencia de una condición.

TABLA 7. *Basada en la metodología Fiss para mostrar combinaciones*

Solución	1	2	3	4	5	6	7	8
C1	●	●		●	●	●	●	
C2	●	●			●	●	●	●
C3	●			●	●	●	●	●
C4	●			●	●	●	●	●
C5	●	●		●	●	●	●	●
C6	●	●	●	●	●	●	●	●
C7	●	●	●	●	●	●	●	●
C8	●			●		●	●	●
C9	●	●		●	●	●	●	●
C10	●	●	●	●	●	●	●	●
C11	●		●	●	●	●	●	●
C12			●	●	●	●	●	●

Fuente: elaboración propia

Por tanto, de los resultados extraídos obtenemos que todas las competencias pueden ser alcanzadas por el alumnado mediante el Aprendizaje Basado en un Proyecto de emprendimiento. No obstante, existen competencias que no son desarrolladas en algunas combinaciones como: 1(Adaptación a nuevas situaciones), 2(Aprendizaje autónomo), 3(Iniciativa y espíritu emprendedor), 4(Liderazgo), 5(Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo), 8(Capacidad de organización y planificación), 11(Habilidades en las relaciones interpersonales) y 12(Razonamiento crítico). A pesar de ello, todas las combinaciones coinciden que las competencias 6(Capacidad de análisis y síntesis), 7(Capacidad

de gestión de la información), 9(Comunicación oral y escrita) y 10(Resolución de Problemas) son desarrolladas mediante este proyecto.

5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Este trabajo ha tenido como objetivo conocer la combinación de competencias que el alumnado desarrolla mediante el Aprendizaje Basado en un Proyecto de emprendimiento. Especialmente, nosotros hemos trabajo a través de un proyecto titulado "Emprender sosteniblemente". Así, según los resultados se obtiene que el ABP conlleva a que el alumnado desarrolle competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales.

Estos resultados quedan reforzados por otros trabajos. Así, Ausín *et al.* (2016) resaltan la importancia del ABP, puesto que fomenta el trabajo en equipo y deja de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarla hacia metodologías de trabajo donde las actividades se plantean como retos y no como asignaciones descontextualizadas de los objetivos de la asignatura, gracias al trabajo cooperativo de los estudiantes. Thomas (2000) realiza una revisión extensa sobre el ABP y afirma que permite a los estudiantes desarrollar habilidades tanto cognitivas como interpersonales y adquieren competencias clave como la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la gestión de proyectos y la comunicación efectiva.

Bell (2010) sostiene que el ABP es fundamental para preparar a estudiantes al mundo real y desarrollar competencias relacionadas con la gestión de proyectos, la innovación y el aprendizaje autónomo. Di Meglio *et al*. (2019) y Parker (2020) exploran cómo el ABP tiene un impacto directo tanto en el rendimiento académico como en el personal de los estudiantes y es crucial para el desarrollo de competencias como la comunicación, la empatía, el liderazgo y la gestión de conflictos.

En relación a lo investigado sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos de emprendimiento, Gibb (2007) y Neck and Greene (2011) exploran la relación entre el ABP y la educación emprendedora. Así, argumentan que el ABP es una metodología esencial para desarrollar las competencias emprendedoras, ya que permite a los estudiantes aplicar de forma práctica sus conocimientos en contextos reales, al mismo tiempo que

desarrollan competencias clave centradas en la creatividad, la gestión de riesgos, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

En relación a utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos a través de un proyecto de emprendimiento para el desarrollo de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales, la mayoría de las investigaciones desatacan sólo la adquisición de competencias emprendedoras. Sin embargo, en nuestros resultados se pone en entredicho que el alumnado pueda desarrollar competencias como el espíritu emprendedor o liderazgo a través del ABP en un proyecto de emprendimiento.

Kuratko (2005), Pittaway and Cope (2007) y Di Meglio *et al*. (2019) analizan cómo el ABP a través de un proyecto de emprendimiento puede ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias emprendedoras como la identificación de oportunidades, la planificación de negocios y la gestión de recursos. Solomon *et al*. (2014) exploran cómo el ABP en el contexto de la creación de empresas estudiantiles puede ser una excelente forma de desarrollar competencias clave para el emprendimiento. Así, el alumnado participa activamente en la gestión de negocios reales, lo que les permite desarrollar competencias como la gestión de recursos, la toma de decisiones empresariales y la resolución de problemas a tiempo real.

Por tanto, existen escasas investigaciones que analicen el desarrollo de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales en su conjunto mediante el Aprendizaje Basado en un Proyecto de emprendimiento, lo que supone una aportación a lo investigado hasta el momento. De este modo, podemos afirmar que el Aprendizaje Basado en Proyectos de emprendimiento como metodología docente conlleva a la adquisición de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales en su conjunto, puesto que dicha metodología puede conducir a una mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado. De este modo, el ABP supone que los estudiantes obtengan mayores competencias, lo que aumenta sus ventajas competitivas de cara a su inserción en el mercado de trabajo (Martos-Martínez *et al.,* 2023).

En resumen, el Aprendizaje Basado en Proyectos de emprendimiento conlleva la adquisición de competencias clave para el alumnado como

son según Neck and Greene (2011), Pittaway and Cope (2007), Di Meglio *et al.* (2019), Kelley and Knowles (2016), Solomon *et al*. (2014) los siguientes:

a) Toma de decisiones.
b) Gestión y organización de proyectos.
c) Innovación.
d) Habilidades técnicas y analíticas.
e) Comunicación, trabajo en equipo y liderazgo.
f) Desarrollo de relaciones interpersonales y negociación.
g) Resolución de conflictos.

Asimismo, en nuestro trabajo añadimos que mediante la metodología centradas en el Aprendizaje Basado en Proyectos de emprendimiento el alumnado desarrolla las siguientes competencias:

1- Las competencias sistémicas: (1) adaptación a nuevas situaciones, (2) aprendizaje autónomo, (3) iniciativa y espíritu emprendedor, (4) liderazgo, (5) toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo.
2- Las competencias instrumentales: (1) capacidad de análisis y síntesis, (2) capacidad de gestión de la información, (3) capacidad de organización y planificación, (4) comunicación oral y escrita, (5) resolución de problemas.
3- Las competencias interpersonales: (1) habilidades en las relaciones interpersonales, (2) razonamiento crítico.

A pesar de lo expuesto anteriormente para algunos estudiantes no todas las competencias son importantes y se alcanzan a través de esta metodología. Existen alumnos/as que consideran que no se desarrollan las siguientes competencias:

1- Las habilidades de las relaciones interpersonales y el razonamiento crítico.
2- Las competencias sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, aprendizaje autónomo, iniciativa y espíritu emprendedor, liderazgo, toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo).
3- La capacidad de organización y planificación
4- La adaptación a nuevas situaciones y el aprendizaje autónomo.

Por tanto, a partir de lo investigado proponemos resaltar, a través de actividades concretas incluidas en el Aprendizaje Basado en el Proyecto de emprendimiento, la importancia de las anteriores capacidades que el alumnado cree que no son importantes y no se desarrollan mediante esta metodología. Así, se propone realizar actividades basadas en la resolución de problemas en grupos de 4 o 5 estudiantes, participación en foros específicos, charlas *face to face* con emprendedores en los que se debatan dudas y puntos de encuentro.

Así, se propone llevar a cabo una metodología activa centrada en la gamificación utilizando herramientas TIC como Kahoot, Mentimeter, Socrative, Quizizz, AdventurlQ, entre otras. Ésta busca aplicar el potencial de los juegos al ámbito educativo para mejorar los resultados, teniendo en cuenta todo el proceso de avance y la evolución del alumnado para alcanzar el conocimiento. Sailer *et al.* (2013) apunta a la idea básica de la gamificación cómo el uso del poder de los juegos para otros propósitos. Principalmente, se emplean una serie de elementos propios de los juegos o videojuegos mediante los cuales se despierta la motivación: puntos, *badges*, narrativas y avatares (Ortiz-Colón, 2018). Para Anderson (2014) es una excelente herramienta para desarrollar habilidades cognitivas (como la resolución de problemas) y habilidades interpersonales (como el trabajo en equipo). De esto modo, la gamificación facilita una interacción activa y una experiencia de aprendizaje enriquecida, que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Así, los elementos de juego como los puntos, las insignias y los niveles pueden ayudar a motivar al alumnado, mientras que los desafíos y las recompensas fomentan la competencia sana y el aprendizaje colaborativo (Surendeleg *et al.,* 2014).

En resumen, el Aprendizaje Basado en Proyectos de emprendimiento, conlleva el desarrollo de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales, lo que conduce a la obtención de ventajas para el alumnado como la mayor motivación y comprensión de la materia, visión crítica, y realidad profesional, incremento de la participación en clase y colaboración. Por tanto, la experiencia descrita indica que el Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado al alumnado de grados pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y al Grado de Ciencias Ambientales

incluido en la Facultad de Ciencias Experimentales permite que desarrolle competencias clave para su adaptación a la vida laboral.

A pesar los beneficios expuestos, no todos los docentes aplican el ABP para potenciar los contenidos y afianzar los productos de aprendizaje basados en competencias y capacidades, de acuerdo con el contexto, dirigidos a resolver problemas en el proyecto de vida de los estudiantes y la sociedad (Pamplona *et al*., 2019). En este sentido, según Villota-García *et al*. (2023) el ABP se debe aplicar según las necesidades del proceso educativo, ya que la finalidad es fortalecer la metodología ABP en fusión de los componentes didácticos, pedagógicos, el rol del formador en el aula y potenciar capacidades con miras de afianzar la calidad y calidez educativa en educación superior.

Nuestra aportación en este trabajo ha sido triple. Primero, conocemos qué competencias considera el alumnado que se pueden desarrollar mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. Segundo, ampliamos en número de competencias que se pueden adquirir mediante esta metodología aplicada a proyectos de emprendimiento. Tercero, proponemos actividades que pueden ser claves para fomentar la adquisición de dichas competencias.

La presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados, puesto que los resultados se han obtenido de estudiantes pertenecientes a un número reducido de asignaturas. Por tanto, la generalización de los resultados a otros contextos debe realizarse con cierta precaución.

6. REFERENCIAS

Alves, A. C., Fernandes, S. R. G., Moreira, J. F. P., Lima, R. M. S. P., Carvalho, J. D. A., Sousa, R. M. A. S., and van Hattum-Janssen, N. (2021). *Project-Based Learning: implementação no primeiro ano de um curso de Engenharia*. UMinho Editora.

Anderson, L. W., and Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* Addison Wesley Longman, Inc., USA.

ANECA- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Título de Grado en Turismo. Libro Blanco. Madrid: ANECA

ANECA-Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Título de Grado en Economía y Empresa. Libro Blanco. Madrid: ANECA.

AUSÍN, V., Abella, V., Delgado, V., y 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. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

BELL, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Belland, B. R., Weiss, D. M., and Kim, N. J. (2020). High school students' agentic RESPONSES to modeling during problem-based learning. *The Journal of Educational Research*, 113(5), 374-383. https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1838407

Bradley-Levine, J., and Mosier, G. (2014). *Literature review on project-based learning*. University of Indianapolis Center of Excellence in Leadership of Learning.

Cárdenas-García, P. J., Pulido-Fernández, J. I., y Carrillo-Hidalgo, I. (2016). Adquisición de competencias en el Grado de Turismo mediante el aprendizaje basado en estudios de caso. *Aula Abierta*, 44(1), 15-22. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.002

Carrizosa-Prieto, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. (EI Adapt, Ed.). *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, VII, 1, 84-112.

Castejón, J., Capllonch, M., González, N., y López-Pasto V.M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria, en López-Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 65-91.

Di Meglio, G., Barge-Gil, A., Camiña, E., and Moreno, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: un análisis aplicado a los grados de economía y administración y dirección de empresas. *Educación XXI*, 22(2), 235-266. DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.22579

Dolmans, D. H. (2019). How theory and design-based research can mature PBL practice and research. *Advances in Health Sciences Education*, 24(5), 879-891. https://doi.org/10.1007/s10459-019-09940-2

FERNÁNDEZ-Robles, J. L., Ramírez-Ramírez, L. N., Hernández-Gallardo, S. C., and García-Ruíz, M. Á. (2019). Formación profesional en ambientes e-learning. Estudio de caso sobre Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un curso de posgrado virtual. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1), 91-105.

FISS, P. C. (2011). Building better causal theories: A fuzzy set approach to typologies in organization research. *Academy of Management Journal*, 54(2), 393-420. https://doi.org/10.5465/amj.2011.60263120

Gibb, A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship. *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, 1, 67-103.

GLIGOR, D., and Bozkurt, S. (2020). FsQCA versus regression: The context of customer engagement. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 52, 101929.

GOKHALE, A. P. (2019). *Creative Reorganisation of Mathematics Education in India*. In C. f. Finland, In Search of Creativity: A Compilation of International Studies Part-II (p. Chapter 4). Tampere, Finland: Council for Creative Education (CCE) Finland.

GRANDON, T. (2011). *Book Informing with the case method.* London: Informing Science Press

Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., and Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development,* 52(3), 67-86.

HARWELL, S. (1997). *Project-based learning. Promising practices for connecting high school to the real world,* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida (ERIC Document production Service No. ED407586).

Kelley, T., and Knowles, J. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1-11. https://doi.org/10.1186/ s40594-016-0046-z.

Kokotsaki, D., Menzies, V., and Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, (20), 165-193.

Martos-Martínez, C., and Parrilla-González, J.A. (2023). Adquisición de competencias con el aprendizaje basado en proyectos: Una aproximación mediante el análisis cualitativo comparativo (QCA). *In Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales* (pp. 250-275). Dykinson.

Martos-Martínez, C., Muñoz-Guarasa, M., Parrilla-González, J.A., and Rodríguez-Cohard, J.C. (2024). Competencias clave en la especialidad de economía: Aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *In innovación docente en ciencias sociales y disciplinas artísticas* (pp.50-82). Dykinson.

Martos-Martínez, C., Peragón-Márquez, A., and Martos-Martínez, C. (2023). Análisis de competencias transversales mediante el aprendizaje basado en un proyecto de emprendimiento. *In Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales* (pp.407-429). Dykinson.

MEC (2006). Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster. Madrid: MEC

Neck, H. M., and Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x

Omar, S. N., Shahren, N. M., and Ayob, M. (2023). Motivating Future Youth Entrepreneurs Through Experience: Entrepreneurship Project Based Learning at Higher Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(3).

Ortiz-Colón A. M., Jordán J., and Agredal M (2018) Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ Pesquisa* 44, 1-17. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773

Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C., and Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, *21*, 13-33. https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2

Parker, J. L. (2020). Students' Attitudes toward Project-Based Learning in an Intermediate Spanish Course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 80-97.

Parrado-Martínez, P., and Sánchez-Andújar, S. (2020). Development of competences in postgraduate studies of finance: A project-based learning (PBL) case study. *International Review of Economics Education*, 35, 100192. https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100192

PITTAWAY, L., and Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510. https://doi.org/10.1177/0266242607080656

Ragin, C. C. (2006). The limitations of net-effects thinking'in B. Rihoux and H. Grimm (Eds) *Innovative Comparative Methods for Policy Analysis*. New-York: Springer,13-41.

RIHOUX, B., and Ragin, C. C. (Eds.). (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*, (51). Sage.

Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., and Klevers, M. (2013). Psychological perspectives on motivation through gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19(2013), 28-37.

SANZ, M. P. G. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 106-106. https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861

SAVARY, J.R. (2015). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions, In Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C.E. and Ertmer, P.A. (Eds), *Essential Readings in Problem-Based Learning,* Purdue University Press, West Lafayette, IN, pp. 5-16.

SCHNEIDER, C. Q., and Wagemann, C. (2010). Standards of good practice in qualitative comparative analysis (QCA) and fuzzy-sets. *Comparative sociology*, 9(3), 397-418. https://doi.org/10.1163/156913210x12493538729838

Schneider, C. Q., and Wagemann, C. (2012). *Set-theoretic methods for the social sciences: A guide to qualitative comparative analysis*. Cambridge University Press.

Sehring, J., Korhonen-Kurki, K., and Brockhaus, M. (2013). Qualitative comparative analysis (QCA): An application to compare national. *REDD+ Policy Processes* (121). CIFOR.

Silva, T., and Leal, E. (2021). Project-based learning in an accounting graduate program. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 20, 1-19. https://doi.org/10.16930/2237-766220213175

Solomon, G., and Matthews, C. (2014). The curricular confusion between entrepreneurship education and small business management: A qualitative analysis. In *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy,* 91-115. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781783471454.00012

SURENDELEG, G., Murwa, V., Yun, H. K., and Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education–a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7(29), 1609-1616.

THOMAS, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* San Rafael, CA: Autodesk Foundation

THOMAS, S. E. (2019). *Impact of network for teaching entrepreneurship entrepreneurship education*. Trident University International.

TOLEDO-Morales, P., and Sánchez-García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en Proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 471–491. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733

Wang, W., Zheng, H., and Wu, Y. J. (2020). Prediction of fundraising outcomes for crowdfunding projects based on deep learning: a multimodel comparative study. *Soft Computing*, 24(11), 8323-8341. https://doi.org/10.1007/s00500-020-04822-x(0123456789()., volV)(0123456789().

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo.

ANEXO I.

Asignatura Economía de los Recursos Naturales: Proyecto "Emprendimiento sostenible"

Debéis plantear un caso de empresa imaginario y pensar que vosotr@s sois los empresari@s.

La empresa debe estar relacionada con la sostenibilidad y economía circular, por ejemplo, empresa de energías renovables, reciclaje, eco-diseño, re-uso, etc.

Para ello debéis seguir los siguientes pasos:

- Determina y caracteriza el tipo de empresa que vais a crear
- Justificar el motivo por el que vais a crear vuestra empresa, ¿Por qué pensáis que es importante?.
- Justifica si tu empresa va a pertenecer a un mercado de competencia perfecta e imperfecta.
- Determina las características de tu mercado (competencia perfecta e imperfecta).
- Explica el proceso de producción de tu empresa.
- Explica cómo puede afectar tu empresa al medio ambiente y a la sostenibilidad.
- ¿Necesitas algún tipo de subvención o ayuda para su creación? ¿Crees que dicha ayuda la podrás conseguir? ¿Cómo?.
- Determina quiénes van a ser los demandantes y los oferentes.
- Establece el precio de equilibrio.
- Cuál puede ser su elasticidad en caso de variaciones de los factores, tanto de oferta como de demanda.
- Establece y representa los desplazamientos correspondientes.
- Cuál puede ser el excedente del consumidor y del productor.

- Determina de forma genérica los costes de producción de tu empresa.
- ¿Qué costes sociales y privados prevés que puedas tener?.
- Piensas que cumplen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ¿Cuáles?.
- Establece tus propias conclusiones.

Asignatura Economía del Trabajo, Proyecto: Emprender sosteniblemente

Crea tu empresa sostenible:

- Idea de empresa, ¿Por qué has elegido este tipo de empresa?
- Características de la empresa.
- ¿Cuál es tu actividad productiva?
- Establece por categorías el personal de tu empresa (mínimo 10 empleados).
- Según el modelo básico de la oferta de trabajo: establece la curva de indiferencia con distintas combinaciones de puestos de trabajo (utilidad) (mínimo 3).
- Establece un mapa de curvas de inferencia para cada categoría (mínimo 3).
- Establece la restricción presupuestaria.
- Establece una variación de salario en una categoría según el efecto renta y el efecto sustitución.
- Calcula la elasticidad de la oferta de trabajo.
- Imagina que se jubila 1 trabajador a los 65 años. Representa gráficamente su inactividad.
- Ponte en la situación que tu mejor trabajador se siente sobreempleado. Represéntalo gráficamente y justifícalo.

- Estamos en campaña y un trabajador tiene que realizar horas extraordinarias. Justifica esta prima y represéntala gráficamente.
- Imagina que tus mejores empleados van a realizar un Máster en Recursos Humanos.
- Plantea cuáles van a ser los costes directos e indirectos y las ganancias adicionales. Asimismo, debes representarlo gráficamente.
- Imagina que tienes que realizar una formación en Dirección de Empresas y que es rentable. Calcula el VAN y TIR, los datos pueden ser inventados.
- Plantea alguna formación específica que deben realizar dos de tus empleados, represéntalo gráficamente y justifícalo.
- (Tema 4) Crea una tabla en la que se incluya: unidades de los recursos variables, producto total, producto marginal, producto medio. Represéntalo gráficamente (curva producto total, producto marginal y producto medio).
- (Tema 4) Incluye en la anterior tabla el precio, ingreso total y el ingreso del producto marginal. Representa los anteriores datos teniendo en cuenta que eres un vendedor perfectamente competitivo.
- Imagina que se produce una reducción del salario/semana de 900 euros a 700 euros, lo que aumenta a corto plazo la cantidad de trabajo de 3 a 4, ¿qué efecto sería?. Represéntalo gráficamente.

    a) Calcula la elasticidad y justifica tu respuesta
    b) Establece una situación en la que la demanda de trabajo se vea afectada por un determinante complementario o sustitutivo bruto.

ANEXO II

El taller se compone por las siguientes participantes:

- QMC asociados.

  Ana Belén Molina Chamorro: Auditora jefa de entidades de certificación acreditadas por ENAC. Auditora DEGUSTAJAEN. Responsable Ambiental y de Marketing de UNIBUSJAEN.

  anamolina@qmcasociados.com

- Plásticos Técnicos Reciclados S.L. (Plasterec).

  Marta Serrano Badillo: Administradora de Plasterec.

  Empresa de plásticos reciclados.

  Marta.serrano@tececop.com

- Pulido y Cardoso S.L.

  Julia Escribano Serrano: Responsable del Departamento Financiero y Recursos Humanos.

  Empresa de Gestión de Residuos No Peligrosos.

  j.escribano@pulido-cardoso.com

- Eco Tuccy- La Alacena de Rosana

  Rosana López Santiago: Fundadora, química formulista, Ceo de Eco Tuccy.

  Limpieza sostenible para tu hogar. Productos con sello Bio. Eco.tuccy@gmail.com

- Aires de Jaén S.L.

  Eloísa López López: Responsable del mercado nacional y segmento de alta gama.

  Producción, envasado, comercialización de aceite de oliva. Oleoturismo sostenible.

  Eloisa.lopez@airesdejaen.com

TALLER CON EXPERTAS EN EMPRENDIMIENTO SOSTENIBLE

3 DICIEMBRE
UNIVERSIDAD DE JAÉN
SALÓN DE GRADOS D1 A LAS 11:00

VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES Y EMPLEABILIDAD
XII EDICIÓN DE PROYECTOS DE FOMENTO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA

ANA BELÉN MOLINA CHAMORRO

MARTA SERRANO BADILLO

JULIA ESCRIBANO SERRANO

ROSANA LÓPEZ SANTIAGO

ELOÍSA LÓPEZ LÓPEZ

PROYECTO EMPRENDER SOSTENIBLEMENTE
COORD. DRA. PROF. CLARA MARTOS MARTÍNEZ
DEP. ECONOMÍA CMARTOS@UJAEN.ES

ANEXO III. PLANTILLA PARA EVALUAR LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS POR PARTE DEL PROFESOR

Asignatura:
Nombre del alumno:
Profesor responsable:
Fecha de evaluación:

Evaluación de la adquisición de competencias

Competencias transversales	R Criterio *				R Instrumento **				R1 ***	R2 ****	R3 *****
	RA	RB	RC	RD	RA	RB	RC	RD			
Adaptación a nuevas situaciones											
Aprendizaje autónomo											
Iniciativa y espíritu emprendedor											
Liderazgo											
Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo											
Capacidad de análisis y síntesis											
Capacidad de gestión de la información											
Capacidad de organización y planificación											
Comunicación oral y escrita											
Resolución de problemas											
Habilidades en las relaciones interpersonales											
Razonamiento crítico											

*R Criterio utilizado para evaluar la competencia:
RA: dominio de los conocimientos de la asignatura.
RB: relación de las conclusiones con la elaboración del proyecto.
RC: defensa y exposición del proyecto.
RD: uso de TIC.
**R Instrumentos de valoración utilizados para evaluar las competencias:
RA: análisis y revisión de las entregas.
RB: estudio del proyecto final y argumento expuesto.
RC: observancia del profesor en la exposición, así como en las clases prácticas.
RD: utilización de TIC para la realización, exposición y defensa del proyecto.
***R1: el alumno no muestra capacidad en la competencia evaluada.
****R2: adquiere la competencia, pero necesita mejorar.
*****R3: adquiere la competencia para obtener el máximo rendimiento de forma satisfactoria.

Fuente: elaboración propia

LA EVALUACIÓN 360º PARA EL ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

M. INMACULADA HERRADOR LINDES
Universidad de Jaén

LETICIA GALLEGO VALERO
Universidad de Jaén

ENCARNACIÓN MORAL PAJARES
Universidad de Jaén

CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El origen de la evaluación 360º se vincula al ámbito de las organizaciones y de los recursos humanos a mediados de los años '80, si bien el primer tratamiento sistemático de la retroalimentación de 360° se realiza con la publicación en 1996 del libro, *360° Feedback: The Powerful NewModel for Employee Assessment & Performance Improvement* de Edwards y Ewen (Bracken, *et al.,* 2016).

¿En qué consiste la metodología de retroalimentación de 360 grados o evaluación del desempeño de 360 grados dentro de las organizaciones? Este procedimiento tiene como objetivo fundamental proporcionar una mejor comprensión de las fortalezas, de las debilidades y de los resultados de la persona, que está siendo evaluada, durante un período de tiempo determinado. La información sobre la práctica y el desempeño de dicho sujeto procede de diferentes partes interesadas dentro de la organización, como el personal, los colegas, quienes supervisan o los subordinados. Del mismo modo, también se puede obtener

retroalimentación de individuos externos a la organización que estén relacionados profesionalmente con el evaluado, como socios, clientes, etc., y se suele incorporar una autoevaluación. La información se recopila habitualmente a través de encuestas y se valora de acuerdo con un conjunto de elementos (es decir, las preguntas concretas del cuestionario) agrupados en diferentes criterios. La idea básica es que la retroalimentación provenga de todas las personas que están “alrededor" del valorado, de ahí el término de "360 grados" (Calatrava Moreno, 2013).

La utilización de esta metodología se ha extendido progresivamente al ámbito de la educación superior, especialmente en carreras sanitarias. En la formación médica, los residentes son calificados por múltiples individos de su ámbito de influencia. Durante la capacitación clínica supervisada se espera que el estudiantado desarrolle diversas competencias profesionales esenciales para brindar una atención segura y de alta calidad, que deben ser evaluadas de forma completa y exahustiva (Cormack, 2018; Azami, 2024).

El uso de la evaluación de 360º es especialmente interesante en el análisis del aprendizaje del alumnado de educación superior, al ofrecer una visión integral de su desempeño, dada su naturaleza multifocal o multifuente. A diferencia de los sistemas tracionales, centrados en la valoración exclusiva del docente, este sistema considera más elementos de juicio al contar con información procedente de la autoevaluación y de la coevaluación o evaluación entre pares, entre compañeros y compañeras de clase, lo que permite una comprensión más rica del rendimiento del estudiante.

La retroalimentación que conlleva el sistema de calificación de 360º supone una práctica evaluativa coherente con las teorías del aprendizaje, ya que promueve la autorreflexión, la co-construcción del conocimiento y su participación activa. Desde el constructivismo hasta el aprendizaje auto dirigido, esta técnica transforma al alumnado en agente activo de su formación, en lugar de receptor pasivo de conocimientos (Tee & Ahmed, 2014).

Por último, apuntar que el sistema de evaluación 360º favorece el desarrollo de habilidades blandas, la autorregulación y la reflexión crítica

(Nowack & Mashihi, 2012), lo que la convierte en una metodología especialmente útil para la educación superior.

La necesidad de realizar este trabajo surge de la inquietud por conocer e identificar las investigaciones que sobre la evaluación 360º existe en educación superior y, especialmente, en el ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales.

2. OBJETIVOS

En este documento se analiza la relevancia de la metodología de evaluación 360º, en la investigación sobre el análisis del aprendizaje del alumnado en educación superior, con especial mención a las Ciencias Económicas y Empresariales. Para ello, se utiliza la información disponible en la base de datos Web of Science (WoS) y, empleando técnicas bibliométricas, se investiga sobre la evolución en las últimas décadas de la literatura relativa al tema de estudio, se identifican los principales autores de referencia, la distribución de las publicaciones por países, las áreas de conocimiento en las que se emplea y el tipo de documentos publicados, entre otros aspectos.

3. METODOLOGÍA

El método utilizado es el análisis bibliométrico, a partir de un procedimiento contrastado para la revisión de literatura, que permite identificar, organizar y evaluar los trabajos de investigación referidos a un tema de estudio concreto, en nuestro caso la evaluación 360º en la educación superior.

El análisis bibliométrico se ha identificado como una metodología rigurosa para poder explorar y analizar grandes volúmenes de datos científicos. Concretamente, permite conocer las transformaciones a lo largo del tiempo de un campo específico y concreto, a la vez que arroja luz sobre las áreas emergentes en dicho campo (Donthu *et al.*, 2021).

El estudio se realiza utilizando la base de datos WoS de Clarivate™, un recurso muy relevante en visibilidad y una de las fuentes más prestigiosas y confiables en el ámbito académico y científico, así como otras heramientas como la hoja de cálculo Excel. WoS recoge las referencias

de las principales publicaciones científicas de cualquier disciplina del conocimiento, tanto científico como tecnológico, humanístico y sociológicos desde 1945, esenciales para el apoyo a la investigación y para el reconocimiento de los esfuerzos y avances realizados por la comunidad científica y tecnológica (FECYT, 2025).

Antes de mostrar los resultados, apuntar una serie de cuestiones relevantes, sobre los criterios de búsqueda, que se llevarón a cabo a comienzos del mes de mayo de 2025. En primero lugar, señalar que en la base de datos WoS, la búsqueda se realiza en la Colección Principal (*Core Collection* en inglés), por el Tema (*Topic*) de los documentos, tal y como se recoge en la Tabla 1. El campo de búsqueda ha abarcado tanto el título, como el resumen y las palabras clave, restringiendo la investigación a los documentos que contuviesen la palabra "360-*degree*" (en su versión amplia o abreviada, 360º) y, al mismo tiempo, las palabras "*assement*" o "*evaluation*" y, también, los términos relativos a la educación superior, en sus diferenes acepciones: "*higher education*" o "*university education*" o "*academic education*" o "*college education*".

TABLA 1. *Criterios de búsqueda utilizados en WoS*

Búsqueda en:	Web of Science (Core Collection)
Búsqueda por:	Documents: Topic
Tema:	(360-degree OR 360º) AND (assessment OR evaluation) AND (higher education OR university education OR academic education OR college education)
Campo de búsqueda:	Título, resumen y palabras clave
Espacio de tiempo:	2000-2024
Tipo de documento:	Todos (artículos, actas, capítulos de libro, etc.)
Fecha de consulta:	Mayo 2025
Resultados obtenidos:	171

Fuente: elaboración propia

El espacio de tiempo considerado ha sido el comprendido entre el año 2000 y el 2024, que es el último ejercicio completo cerrado. Por último, indicar que se han considerado todo tipo de documentos sin ninguna restricción al respecto (artículos, actas, capítulos de libro, artículos en revisión, etc.).

La búsqueda realizada ha permitido identificar 171 trabajos. Sin embargo, si en los criterios de búsqueda no se incluye la referencia a la

educación superior (en sus diferentes acepciones en inglés), considerando en la búsqueda el resto de términos: "360-*degree* OR 360º" AND "*assessment* OR *evaluation",* el número de documentos para el mismo período temporal se eleva a 2.374, lo que da idea de la abundante producción científica sobre este tema en otros campos de estudio como, por ejemplo, en el de los recursos humanos. Los 171 identificados en el ámbito de los estudios superiores representan, por tanto, sólo el 7,2% del total de trabajos científicos publicados sobre la materia objeto de análisis.

Al restringir la búsqueda a los documentos que incluyen en el título, el resumen o en las palabras clave las palabras evaluación 360º en la educación superior dentro de las Ciencias Económicas y Empresariales (AND *economics sciences* OR *business sciences*) no se obtenen resultados. Existen, sin embargo, estudios sobre esta temática en ámbitos como la contabilidad (Lewis, *et al*, 2021) y otras materias afines.

De forma complementaria, se restringe la búsqueda de los términos 360-*degree* o 360º, entre los 171 registros, considerando sólo el campo "Título", resultando sólo 4 registros (Senol, *et al.*, 2009; Calatrava Moreno, 2013; Calatrava Moreno, 2014; Oktay, *et al.,* 2017).

Tras la exploración de la información procedente de la base de datos WoS se realiza la clasificación, cuantificación e interpretación de los datos generados en la búsqueda que se señala en la Tabla 1.

El análisis se desarrolla, por este orden, evolución de la investigación, tipo de documentos identificados, localización geográfica de la producción científica, instituciones líderes, autoría de los trabajos, áreas de conocimiento involucradas, revistas más relevantes para este campo de estudio, con especial referencia a las españolas, y vinculación de las publicaciones identificadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

4. RESULTADOS

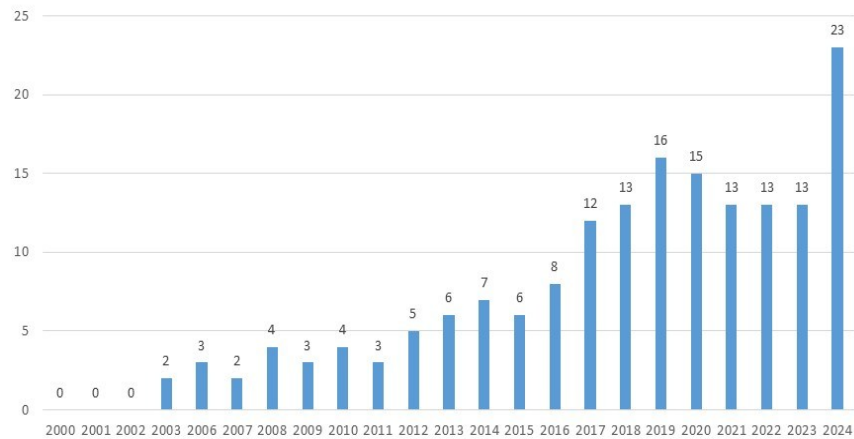
4.1. Evolución de la investigación

La información representada en el Gráfico 1 refleja que con anterioridad a 2003, no existe ninguna publicación sobre este tema. Es a partir del año 2016 cuando empieza a haber una mayor cantidad de registros,

siguiendo una tendencia creciente. Sin embargo, pese a que en 2019 se alcanzas las 16 publicaciones, estos resultados se reducen los cuatro años siguientes (de 2020 a 2023), para volver a crecer en 2024.

En el periodo temporal considerado, el año con mayor número de publicaciones fue 2024, en el que se identificaron 23 (el 13,45% de las 171). Concretamente, en los últimos diez años (desde 2015 a 2024) se han producido el 77% del total de documentos, mientras que en los 15 anteriores sólo se registraron el 33%, lo que refleja la positiva progresión de la literatura en este campo de estudio.

GRÁFICO 1. *Evolución de las publicaciones científicas sobre evaluación 360º para el análisis del aprendizaje del alumnado en la educación superior, 2000-2024*

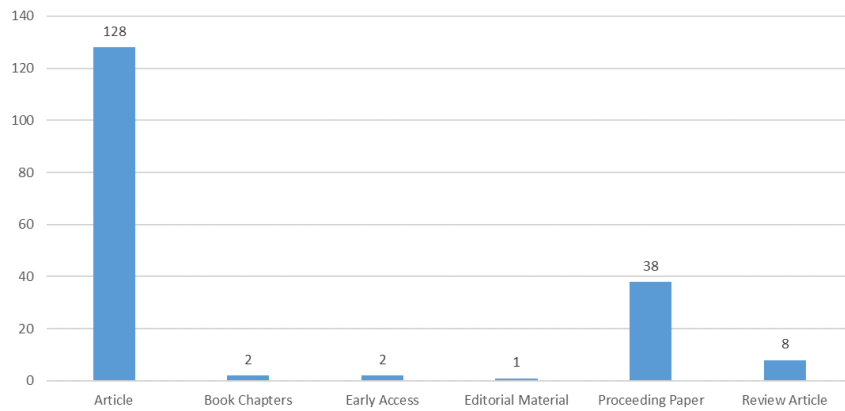


Fuente: elaboración propia a partir de WoS (2025)

Por tipos de documentos, los datos representados en Gráfico 2, permiten afirmar que la mayor parte de la investigación sobre evaluación 360º en la educación superior se presenta en formato de artículo, representando un 71,51% (128), correspondiendo el 21,23% (38) a *proceeding papers* (documentos de trabajo), el 4,47% (8) a *review article* (artículo en revisión) y el restante 2,79% a *book chapters* (capítulos de libro), *early acces* (publicación de acceso anticipado) y *editorial material* (material editorial). Por tanto, las dos primeras tipologías son predominantes frente al resto, alcanzando entre ambas el 92,74% del total (Gráfico

2). Aclarar, en cuanto al tipo de documento registrado, que algunas publicaciones se encuentran en más de una categoría.

GRÁFICO 2. *Tipología de publicaciones científicas sobre evaluación 360º para el análisis del aprendizaje del alumnado en la educación superior en el período 2000-2024*



Fuente: elaboración propia a partir de WoS (2025)

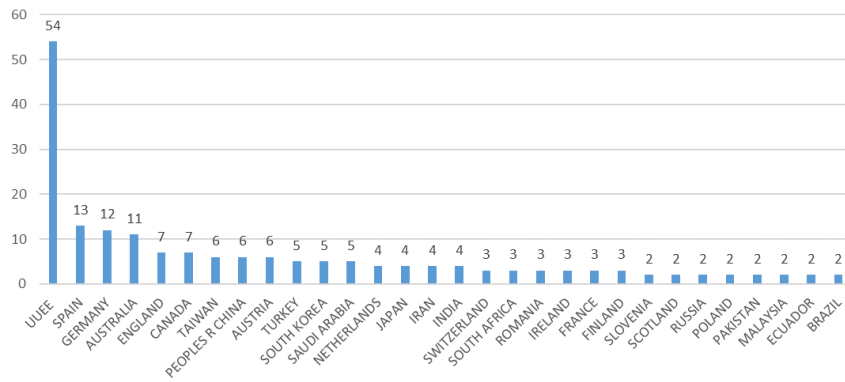
4.2. Países relevantes en la investigación

Para poder interpretar adecuadamente el análisis por países de los 171 resultados identificados, es necesario señalar que un mismo documento puede corresponder a más de uno, dependiendo de la afiliación de sus autores, que en muchas ocasiones pertenecen a instituciones de diferentes lugares.

En el Gráfico 3 se recogen los 30 países con más registros, aunque son un total de 60 los que presentan resultados en la búsqueda, siendo la mitad los que sólo figuran en un documento.

El país que cuenta con más publicaciones es Estados Unidos, con 54 (un 31,58% de las 171 consideradas). Le sigue España (con 13, un 7,60%), Alemania (con 12, un 7,02%) y Australia (con 11, un 6,43%). Estos cuatro países concentran más del 50% del total, concretamente, el 52,63%. Otros, con al menos 5 publicaciones identificadas en este campo, son Inglaterra (con 7), Canadá (7), Taiwán (6), China (6), Austria (6), Turkía (5), Corea del Sur (5) y Arabia Saudí (5).

GRÁFICO 3. *Países con más publicaciones científicas sobre evaluación 360º para el análisis del aprendizaje del alumnado en la educación superior en el período 2000-2024*



Fuente: elaboración propia a partir de WoS (2025).

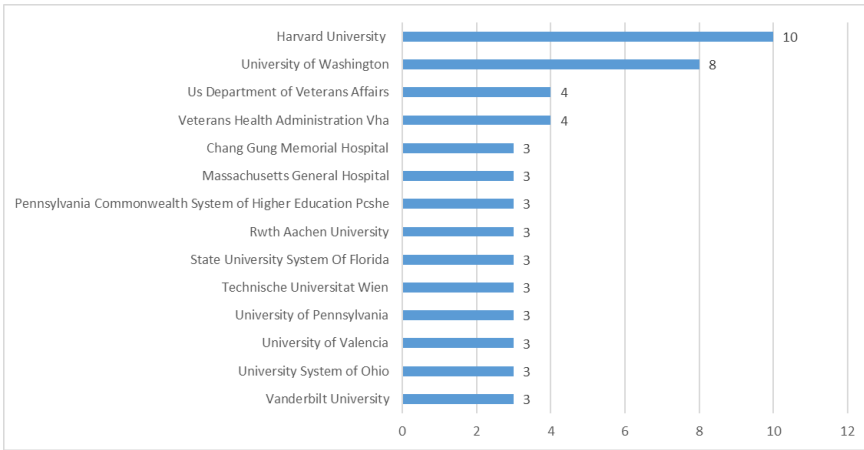
4.3. Instituciones líderes en investivación

Entre las instituciones de origen de los investigadores, como se puede apreciar en la Gráfico 4, destaca la Universidad de Harvard, con 10 trabajos, seguida de la de Washington, con 8, y el Departamento de Asuntos de los Veteranos de los Estados Unidos y la Administración de Salud para Veteranos, con 4 respectivamente.

Entre los centros de investigación españoles sobresale la Universidad de Valencia, con 3 documentos, y la Universidad Miguel Hernández de Elche, con 2. Otras universidades españolas que figuran con una publicación, son la Autónoma de Madrid, la Rey Juan Carlos, la de Cádiz, Córdoba, Jaén, Málaga y Sevilla (en Andalucía), la Católica de Murcia, la Europea de Valencia, la de Alicante, la de Girona, la de las Islas Baleares u otros centros de investigación como el Hospital Universitario Son Espases.

En la Gráfico 4 se recogen los 14 centros de investigación con más publicaciones (3 o más), pero son un total 409 los que están involucrados en los 171 trabajos, según se deduce de la base de datos WoS.

GRÁFICO 4. *Instituciones líderes en investigación sobre evaluación 360º para el análisis del aprendizaje del alumnado en la educación superior en el período 2000-2024*



Fuente: elaboración propia a partir de WoS (2025).

4.4. Análisis por autoría de los trabajos

Las 171 publicaciones identificadas registran un total de 200 firmantes. Sólo hay una autora con más de dos registros en este campo, María del Carmen Calatrava Moreno, con afiliación a la Universidad Técnica de Viena, con 3 trabajos. Esta investigadora ha desarrollado su actividad profesional en diferentes centros, muchos de ellos españoles, según se recoge en su perfil en WoS, en el que cuenta con un total de 30 documentos indexados y alcanza un H-Index de 8. Sus artículos sobre la evaluación 360º corresponden a los años 2013, 2014 y 2016, habiendo sido referenciados en 113 ocasiones.

Las investigaciones de Calatrava Moreno están publicadas bajo los siguientes títulos "Towards a Flexible Assessment of Higher Education with 360-degree Feedback", que fue presenado en 2013 en la 12th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), "A 360-Degree Evaluation Framework for Doctoral Programs", que fue presentado en 2014 en la IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) y "A Multiple-Perspective Analysis of Doctoral Interdisciplinarity", que fue presentado

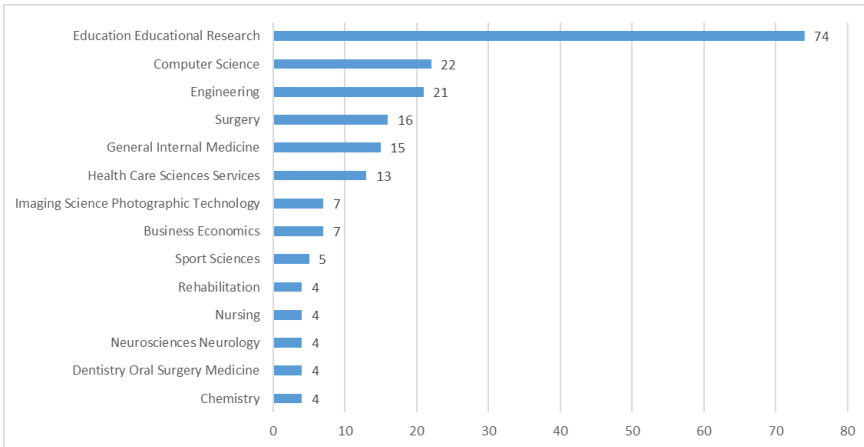
en 2016 en la 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET).

Otros 32 autores contabilizan 2 publicaciones cada uno y los 167 restantes sólo cuentan con una, en la materia objeto de análisis.

4.5. Principales áreas de conocimiento

En el Gráfico 5 se recogen las 10 áreas con más resultados, pero son un total de 41 las que llegan a identificarse. Aquí conviene apuntar, también, que algunos trabajos pertenecen a varias áreas de conocimiento, ya que los temas en ocasiones se solapan.

GRÁFICO 5. *Principales áreas de conocimiento sobre evaluación 360º para el análisis del aprendizaje del alumnado en la educación superior por áreas de conocimiento en el período 2000-2024*



Fuente: elaboración propia a partir de WoS (2025).

El análisis de la información del Gráfico 5 pone de manifiesto que 74, un 43,27% del total, se clasifican dentro de la Investigación Educativa en Educación (*Education Educational Research*), 22 (un 12,87%) en Ciencias de la Computación (*Computer Science*), 21 (12,28%) en Ingeniería (*Engineering*), 16 (9,36%) en Cirugía (*Surgery*), 15 (8,77%) en Medicina Interna General (*General Internal Medicine*), 13 (7,60%) en Servicios de Ciencias de la Salud (*Health Care Sciences Servicies*) y, en séptimo lugar, con 7 (4,09%), un área de las Ciencias Sociales,

Economía Empresarial (*Business Económics*), junto a Ciencias de la Imagen y Tecnología Fotográfica (*Imaging Science Photographic Technologhy*), también con 7.

En el ámbito de la Economía Empresarial, la evaluación 360º se considera en diferentes temáticas como la enseñanza de la contabilidad (Lewis, *et al*, 2021), el liderazgo y la transformación institucional (Herbst, 2017), la simulación de empresas (Todorut & Niculescu, 2011), la gestión de proyectos (Nijhuis, 2015), el intercambio internacional (Tigu & Vlasceanu, 2019), el desarrollo de la gestión (Shefy & Sadler-Smith, 2006) o la mejora de servicios (Lee, *et al.*, 2020).

En el agregado de las Ciencias Sociales sólo aparecen 2 trabajos, bajo el paraguas temático de "otros temas" (*Social Sciences Other Topics*) que abordan, en el primer caso, la evaluación de universidades (Li, *et al.,* 2017) y, en el segundo caso, la investigación de sistemas de evaluación de los cuadros de estudiantes en las universidades (Yang, 2017).

Como factor común de la mayor parte de los documentos considerados en Ciencias Sociales destacar que figuran en las actas de diferentes congresos y conferencias internacionales.

4.6. Revistas con mayor número de publicaciones

Los trabajos publicados como "artículos" en revistas sobre el tema analizado, como ya hemos señalado, suman 128, un 72,31% del total, siendo mayoría las investigaciones editadas en este formato. Por lo que respecta a la heterogeneidad de títulos de las publicaciones, apuntar que los 171 trabajos figuran en 156 fuentes distintas. La mayoría de las revistas, libros y actas en las que se han editado contienen sólo un documento.

Entre las revistas, resultan 15 con dos trabajos y con más de 2 documentos existen sólo 8. De mayor a menor relevancia, por número de estudios, destacan las siguientes revistas y series de libros *BMC Medical Education* (con 8, lo que representa el 4,68% del total), la *American Journal of Physical Medicine Rehabilitacion* (con 4, un 2,40%), *Edulearn Proceedings* (4), *Journal of Surgical Education* (4), *Virtual Reality* (4), *Education and Information Technologies* (con 3, un 1,75%), *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*

(3) y *Journal of Dental Education* (3). Los 33 trabajos científicos publicados en las 8 revistas mencionadas representan el 19,30% del total.

Señalar de estas revistas, según los índice de impacto de WoS, que *BMC Medical Education,* de Reino Unido, está calificada como Q1, con un factor de impacto (JIF) de 3,2; *American Journal of Physical Medicine Rehabilitacion*, de Estados Unidos, Q1 y un JIF del 2,4; *Journal of Surgical Education,* estadounidense, Q2 y JIF 2,1; *Virtual Reality,* inglesa, calificada como Q1 y con un JIF de 5; *Education and Information Technologies,* de Estados Unidos, Q1 y JIF 5,4; *International Journal of Advanced Computer Science and Applications,* estadounidense, Q3 y JIF 0,9; y, por último, *Journal of Dental Education*, de EEUU, calificada como Q3 y un JIF de 1,6. Junto a estas revistas, cabe mencionar el libro de actas *Edulearn Ptoceedings* de *diferentes International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)* celebradas en España, concretamente, en Barcelona y Palma de Mallorca.

En el ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales sólo figuran dos revistas, con una publicación cada una. Estas son *Accounting Education,* estadounidense, incluida en el cuartil de JCR Q3, con un JIF de 1,5, e *International Journal of Engineering Business Management,* editada en Reino Unido, JCR, en el cuartil Q1 y con un JIF de 5.

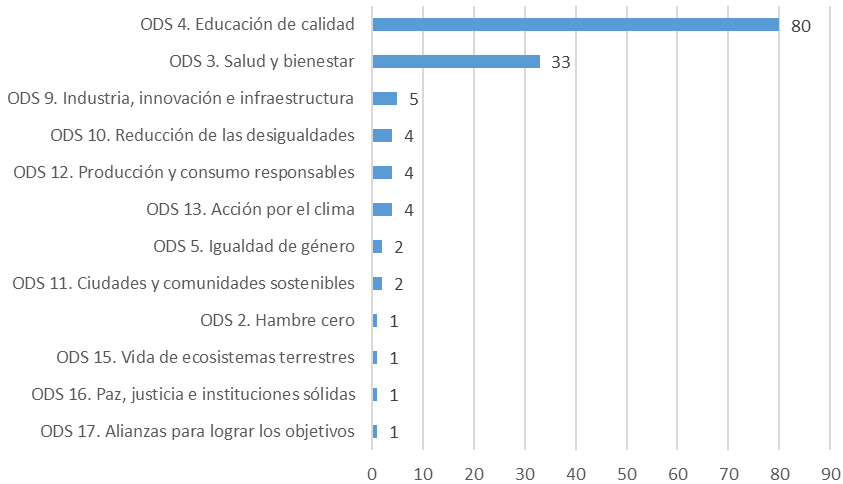
4.7. Vinculación de las publicaciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas

Al analizar la relación de las 171 publicaciones científicas sobre evaluación 360º en la educación superior identificadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS), atendiendo a la información que ofrece WoS, sobresale el ODS 4, centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, así como en promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. En concreto, 80 de los 171 estudios están directamente relacionados con él, como se deduce de la información representada en el Gráfico 6, lo que representa un 46,78% del total.

En segundo lugar, aunque a gran distancia, se sitúa el ODS 3: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades,

con 33 de los 171 artículos (19,30%). El tercer ODS, por número de trabajos asociados es el 9, referido a construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación, con 5 (2,92%). El ODS 10, reducir la desigualdad dentro de los países y entre ellos, el ODS 12, garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, y el ODS 13, adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, cuentan con 4 trabajos cada uno (lo que representa un 2,34%, en cada caso).

GRÁFICO 6. *Vinculación de las publicaciones científicas sobre evaluación 360º para el análisis del aprendizaje del alumnado en la educación superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el período 2000-2024*



Fuente: elaboración propia a partir de WoS (2025).

Los ODS 5, lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas, y el ODS 11, lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, presentan 2 títulos vinculados cada uno (1,17%). Por último, los ODS 2, poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición, y promover una agricultura sostenible, el ODS 15, proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de manera sostenible y detener la pérdida de biodiversidad, el ODS 16, promover sociedades pacíficas e inclusivas, proporcionar acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces,

responsables e inclusivas, y el ODS 17, fortalecer los medios de implementación y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible, registran un solo trabajo asociado cada uno (0,59%). En conjunto, son 12, de los 17 ODS, los que cuentan con publicaciones relacionadas.

El ODS 1, erradicar la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo y el ODS 8, promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos, referidos a mejoras en las condiciones socioeconómicas de la población, no tiene publicaciones relacionadas. Idéntica situación presentan los tres objetivos medioambientales: el ODS 6, garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible, así como el saneamiento para todos, el ODS 7, garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos, y el ODS 14, conservar y utilizar de manera sostenible los océanos, mares y recursos marinos para el desarrollo sostenible.

5. DISCUSIÓN

A partir del análisis realizado se puede afirmar que la evaluación 360º para la valoración del aprendizaje del alumnado en educación superior es un campo que ha crecido en interés en los últimos años. En el período 2000-2024 se han identificado 171 trabajos sobre esta materia, siendo 2024 en el que se registran más resultados, 23, un 77% del total de la producción generada en los últimos 10 años (desde 2015).

El país con más publicaciones es EEUU (54, un 31,58%), a gran distancia de los siguientes, que son España (13, 7,60%), Alemania (12, 7,02%) y Australia (11, 6,43%). Este grupo es origen de un 52,63% de las investigaciones editadas. Entre las instituciones, destaca la Universidad de Harvard, con 10 registros, seguida de la de Washington, con 8, y del Departamento de Asuntos de los Veteranos de los Estados Unidos y de la Administración de Salud para Veteranos, con 4 respectivamente. En España sobresale a Universidad de Valencia, con 3, aunque otras 13 universidades y varios centros de investigación no universitarios españoles también cuentan con trabajos en este ámbito.

El análisis por área de conocimiento ha dado como resultado que 74 (43,27%) de los 171 documentos analizados se clasifican dentro de la

Investigación Educativa en Educación, 22 (un 12,87%) en Ciencias de la Computación, 21 (12,28%) en Ingeniería, 16 (9,36%) en Cirugía, 15 (8,77%) en Medicina Interna General, 13 (7,60%) en servicios de Ciencias de la Salud y, en séptimo lugar, con 7 (4,09%), un área de las Ciencias Sociales: Economía Empresarial.

Se han identificado 167 fuentes heterogénea en las que se han editado los 171 trabajos. Sólo 8 de ellas registran más de 2 publicaciones sobre esta materia. Es el caso de la *BMC Medical Education* (con 8, lo que representa el 4,68% del total), la *American Journal of Physical Medicine Rehabilitacion* (con 4, un 2,40%), *Edulearn Proceedings* (4), *Journal of Surgical Education* (4), *Virtual Reality* (4), *Education and Information Technologies* (con 3, un 1,75%)*, International Journal of Advanced Computer Science and Applications* (3) y *Journal of Dental Education* (3).

La asociación de las 171 publicaciones con los ODS de la Agenda 2030 se realiza, sobre todo, a través del ODS 4, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, así como en promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, ya que 80 de los trabajos (46,78%) están relacionados con él. Le siguen a gran distancia el ODS 3, garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades, con 33 de los 171 artículos (19,30%) y el ODS número 9, construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación, con 5 trabajos (2,92%).

6. CONCLUSIONES

La evaluación 360º es una herramienta novedosa en el ámbito educativo, que permite valorar el aprendizaje del estudiante y le obliga a reflexionar sobre el trabajo realizado y el de los demás, lo que propicia la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico. El procedimiento implícito que conlleva potencia habilidades blandas, favorece el desarrollo de competencias transversales y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que justifica el interés de la comunidad científica por el desarrollo de la investigación sobre este tema, especialmente a partir de mediados de la segunda década del siglo XXI.

Para el alumnado que cursa educación superior, esta técnica evaluativa contribuye a la adquisición de destrezas en comunicación efectiva, empatía y capacidad de dar y recibir críticas constructivas, competencias todas ellas fundamentales en entornos profesionales y colaborativos asociados, en gran medida, al ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales en el que, sin embargo, la investigación sobre este tema es prácticamente nula y necesita ser impulsada.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis realizado y los argumentos que se deducen de la amplia bibliografía revisada nos planteamos, en futuras investigaciones, realizar un estudio exploratorio sobre la aplicación de esta metodología en el ámbito de las Ciencias Sociales y, concretamente, en el área de la Economía Aplicada, incluida en las Ciencias Económicas. Se trata de identificar fortalezas y debilidades de este procedimiento en el desarrollo de la docencia universitaria y, asimismo, conseguir mejorar el sistema de evaluación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por el alumnado, además de experiencia y capacitación.

7. REFERENCIAS

Azami, G., Aazami, S., Ebrahimy & B. Emami, P. (2024). Development and psychometric evaluation of a 360-degree evaluation instrument to assess medical students' performance in clinical settings at the emergency medicine department in Iran: a methodological study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions,* 21. doi: 10.3352/jeehp.2024.21.7

Bracken, D. W., Rose, D. S., & Church, A. H. (2016). The evolution and devolution of 360° feedback. *Industrial and Organizational Psychology*, *9*(4), 761-794. doi: 10.1017/iop.2016.93

Calatrava Moreno, M. C. (2013). *Towards a flexible assessment of higher education with 360-degree feedback*. 12th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET).

Calatrava Moreno, M. C. (2014). A 360-degree evaluation framework for doctoral programs. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON),* 850-853.

Calatrava Moreno, M. C., Kynclova, P., & Werthner, H. (2016). *A multiple-perspective analysis of doctoral interdisciplinarity*. 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET).

Cormack, C.L., Jensen, E., Durham, C.O., Smith, G. & Dumas, B. (2018). The 360-degree evaluation model: A method for assessing competency in graduate nursing students. A pilot research study. *Nurse Education Today*, 64, 132-137. doi: 10.1016/j.nedt.2018.01.027

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. doi: 10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2025): https://www.fecyt.es/es/recurso/recursos-cientificos

Herbst, T. (2017). Leadership development as a key strategy for institutional transformation. *Proceedings of the 5th International Conference on - Management, Leadership and Governance (ICMLG 2017)*, 581-584.

Journal Citation Reports™ (2024): https://jcr.clarivate.com/jcr/home

Lee, H., Lee, S., & Choi, O. (2020). Improved method on image stitching based on optical flow algorithm. *International Journal of Engineering Business Management*, 12. doi: 10.1177/1847979020980928

Lewis, G.K., Williams, B., Allen, S., Goldfarb, B., Lyall, K., Kling, R. & Statham, P. (2021). Developing an evaluation tool to provide a 360-degree reflection on work-integrated learning in accounting education. *Accounting Education.* doi: 10.1080/09639284.2021.1963994

Li, S.W., Fang. J.J. Dai, Y.M. & Zhou, Y.J. (2017). Study on Countermeasures for the Evaluation Problems of Guangxi Independent Colleges-Take Shiyuan College of Guangxi Teachers Education University as an Example. *4th International Conference On Management Innovation and Business Innovation (ICMIBI 2017)*, 81, 145-148. doi: 10.26602/Inms.2017.81.145

Nowack, K.M. & Mashihi, S. (2021). Evidence-based answers to 15 questions about leveraging 360-degree feedback. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research,* 64 (3), 157–182. doi: 10.1037/a0030011

Nijhuis, S. A. (2015). Project management tuition or training, can we assess the added value of them?. *Proceedings of the 2014 IPMA World Congress*, 194, 146-154. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.06.128

Oktay, C., Senol, Y., Rinnert, S, & Cete, Y. (2017). Utility of 360-degree assessment of residents in a Turkish academic emergency medicine residency program. *Turkish Journal of Emergency Medicine,* 17 (1), 12-15. doi: 10.1016/j.tjem.2016.09.007

Senol, Y., Dicle, O. & Durak, H.I. (2009). Evaluation of Dermatology Residents Using the Multisource (360-degree) Assessment Method. *Kuwait Medical Journal*, 41(3), 205-209.

Shefy, E., & Sadler-Smith, E. (2006). Applying holistic principles in management development. *Journal of Management Development*, 25(4), 368-385. doi: 10.1108/02621710610655837

Tee, D.D. & Ahmed, P.K. (2014). 360 degree feedback: an integrative framework for learning and assessment. *Teaching in Higher Education,* 19 (6), pp.579-591. doi: 10.1080/13562517.2014.901961

Tigu, G., & Vlasceanu, C. (2019). The importance of international exchange programs in students' success mindset and integration within the economic-business context. *2019 BASIQ International Conference: New Trends in Sustainable Business and Consumption*, *696-703.*

Todorut, A. V., & Niculescu, G. (2011). Innovative methods in educational process in higher education – "Simulated firms". *Proceedings of the 6th International Conference on Business Excellence,* Vol. 2*,* 252-255.

Web of Science (WoS) (2025): https://www.webofscience.com/

Yang, J. (2017). Research on The Assessment Systems for Student Cadres in Colleges. *Proceedings of the 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017)*, 124, 862-865.

INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

ALBERTO CALAHORRO LÓPEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria en España, desde su inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999 con la Declaración de Bolonia, ha estado inmersa en un proceso continuo de transformación, marcado por decretos, leyes y sucesivas reformas, desde la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) hasta la reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2022). Este proceso de cambio no sólo ha estado impulsado por los mencionados ajustes normativos, las nuevas demandas sociales, así como la evolución constante de un entorno globalizado cada vez más complejo, plantea retos que exigen nuevos modelos pedagógicos y situar la innovación docente como eje estratégico (López-Rodríguez et al., 2021). Esta realidad plantea la necesidad de redefinir los enfoques pedagógicos tradicionales y de situar la innovación docente como un elemento estratégico para garantizar una formación de calidad y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Todo ello desde un enfoque de desarrollo integral, orientado a situar al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza.

Ante este escenario, la planificación educativa, especialmente en el marco del EEES, debe centrase en definir claramente los objetivos y competencias que los y las estudiantes deben alcanzar. En este contexto, entran en juego los resultados de aprendizaje que, aunque

establecidos bien por las facultades a través de la memoria RUCT, docentes y o ámbito universitario, son los y las estudiantes quienes adquieren y desarrollan las competencias durante su proceso formativo (González y Wagenaar, 2006). Tradicionalmente, la educación universitaria se basaba en la transmisión pasiva de contenidos y la memorización para exámenes, un modelo que ha demostrado ser insuficiente para responder a las demandas actuales de autonomía, pensamiento crítico y preparación para el mundo profesional (Noguero, 2005).

A partir de este planteamiento, es imperativo el uso de metodologías activas que promuevan un rol más participativo del estudiante, favoreciendo la reflexión, la colaboración y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el autoaprendizaje y el trabajo en equipo (Chen et al., 2023; Huang et al., 2023, citado en Rey-Tienda et al., 2024). Es por ello que se observa un uso cada vez más habitual en la educación universitaria (Donalicio-Credidio, 2024; Jiménez-Hernández et al., 2020).

Las herramientas de innovación docente comprenden un conjunto diverso de metodologías, estrategias y recursos pedagógicos que buscan transformar la forma en que se organiza y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas destacan modelos como el aula invertida (*flipped classroom*), la gamificación, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), el *design thinking* y el aprendizaje cooperativo, apoyados en muchos casos por tecnologías digitales interactivas. Estas herramientas persiguen fomentar la implicación activa del alumnado, promover un aprendizaje más profundo y facilitar el desarrollo de competencias transversales, favoreciendo además la motivación y el compromiso académico.

- *Flipped classroom*: propuesta que invierte la enseñanza tradicional puesto que el alumnado estudia los contenidos teóricos de forma autónoma mediante recursos digitales, dedicando las clases presenciales a actividades guiados por el docente (Sointu et al., 2023). Esta metodología mejora la motivación y el rendimiento, además de favorecer la participación (Bishop y Verleger, 2013).

– Gamificación: introduce dinámicas de juego para estimular la motivación y crear entornos de aprendizaje más atractivos y cooperativos (Domínguez et al., 2013).

- *Design thinking*: promueve la creatividad y la resolución innovadora de problemas mediante la empatía y la experimentación (Beckman y Barry, 2007).

- ABP: ocupa un lugar destacado por su carácter integrador y su orientación práctica, ya que plantea situaciones o proyectos reales o simulados que el estudiantado debe desarrollar de forma colaborativa, fomentando la integración de conocimientos de distintas áreas (Thomas, 2000).

- PBL: Aprendizaje Basado en Problemas, que propone la resolución de situaciones problemáticas abiertas y complejas, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía y la interdisciplinariedad (Hmelo-Silver y Barrows, 2006).

Bajo este escenario, se profundiza a continuación en la herramienta de innovación docente ABP, que constituye el eje metodológico de la presente propuesta

1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa y constructivista que impulsa a los estudiantes a investigar y resolver problemas reales mediante la creación de un producto final (Rodríguez y Vílchez, 2015; Kokotsaki et al., 2016). Promueve un aprendizaje interdisciplinar y práctico, donde el estudiante asume un rol activo y el docente actúa como guía (De Miguel Díaz, 2006). Aunque fomenta habilidades como creatividad y colaboración, requiere una planificación cuidadosa para evitar desorganización y dificultades en la evaluación. La claridad del docente y el compromiso del alumnado son esenciales para el éxito del ABP.

En este marco de referencia, la presente propuesta describe la implementación de la metodología de ABP en la asignatura de tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas y Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad,

"Dirección y Administración de la Producción", con una carga de 6 créditos ECTS. Esta experiencia surge, tal como se ha expuesto en la presente sección, de la necesidad de actualizar las estrategias docentes y de incorporar metodologías activas que favorezcan el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, competencias que se consideran esenciales en la formación superior contemporánea.

Cabe destacar que durante el curso 2024/2025, la asignatura "Dirección y Administración de la Producción" se ha dividido en tres grandes grupos de teoría y cuatro grupos de prácticas, debido al elevado número de estudiantes matriculados. Aunque la metodología aplicada ha sido común en términos generales, cada profesor o profesora ha realizado algunas adaptaciones específicas. Por ello, el presente capítulo se centra en describir la experiencia desarrollada en el grupo C, en horario de tarde.

La intervención se estructuró en torno a un proyecto práctico que involucró al alumnado en el diseño y la toma de decisiones para la creación de una empresa ficticia. Organizados en grupos, los estudiantes trabajaron de forma colaborativa para abordar aspectos clave de la producción, como la definición de la estrategia, la capacidad de producción, la localización de la planta y la distribución en planta o layout entre otros. El proceso, dividido en tres fases secuenciales, culminó con la presentación final de los proyectos, fomentando la comunicación efectiva, la responsabilidad compartida y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones prácticas.

El análisis de los resultados, realizado mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos, sugiere que el ABP constituye una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias transversales y específicas, mejorando la motivación del alumnado, su participación activa y la calidad de los aprendizajes adquiridos. Este tipo de experiencias refuerza la necesidad de consolidar la innovación docente como eje vertebrador de la educación universitaria, alineando las prácticas pedagógicas con las demandas de una sociedad global y sostenible.

De este modo, la presente experiencia contribuye a enriquecer la reflexión sobre la aplicación de metodologías activas en el ámbito universitario, evidenciando su potencial para transformar la enseñanza en el ámbito universitario.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es doble. Por un lado, se expone de forma analítica y detallada cómo se ha implementado la metodología ABP, con el fin de servir como guía práctica para cualquier docente interesado en aplicarla en el contexto universitario. Por otro lado, se pretende aportar evidencia empírica a la literatura existente sobre la pertinencia y eficacia de integrar ABP como herramienta de innovación docente.

De manera más específica, el propósito central de aplicar la metodología ABP, tal como se desprende de la sección Introducción, es fomentar un aprendizaje autónomo, progresivo y continuo. Esta estrategia permite al estudiantado no solo poner en práctica los contenidos trabajados en la asignatura, ubicada en el tercer curso, sino también integrar y aplicar conocimientos previos adquiridos a lo largo del grado. Asimismo, a través de ABP, el alumnado desarrollará proyectos específicos de forma autónoma y colaborativa. A través de la herramienta de innovación docente seleccionada, los y las estudiantes alcanzarán las competencias y resultados de aprendizaje que se enumeran en la Guía Docente de la asignatura, siguientes:

Las competencias que se desarrollan son: E14: Ser capaz de dirigir las operaciones y organizar la producción; E34: Conocer y aplicar conceptos básicos de Econometría; E5: Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de empresas y mercados; G12: Ser capaz de tomar decisiones; G15: Tener habilidades para trabajar bajo presión; G3: Tener capacidad de análisis y síntesis; G4: Tener capacidad de organizar y planificar.

En cuanto a los resultados de aprendizaje que el estudiantado adquirirá: R1: Conocer la importancia de la función de producción en el contexto de la empresa; R2: Conocer los objetivos de la dirección de la producción; R3: Saber organizar el diseño del sistema productivo de la empresa; R4: Saber aplicar las herramientas para la planificación y programación de la producción, y la gestión de inventarios; R5: Estar preparado para dirigir una empresa; R6: Estar preparado para dirigir un departamento de recursos humanos; R7: Estar preparado para dirigir y gestionar un departamento de producción o similar; R8: Estar preparado

para analizar, controlar, diseñar y formular estrategias de negocios y competitivas; R9: Estar preparado para diseñar estructuras organizativas adecuadas a los entornos y estrategias actuales.

3. METODOLOGÍA

En coherencia con la contextualización presentada en la sección Introducción, así como los objetivos planteados, la metodología desarrollada en esta experiencia se organiza en dos apartados principales. En primer lugar, se describen de forma detallada las fases de diseño, planificación e implementación del proyecto de ABP llevado a cabo en la asignatura Dirección y Administración de la Producción. En segundo lugar, se expone el proceso de elaboración del cuestionario diseñado para valorar el grado de satisfacción del alumnado respecto a la metodología aplicada, así como su percepción sobre el desarrollo de competencias clave.

Esta estructura metodológica permite ofrecer una visión clara y práctica de la intervención, aportando información suficiente para que otros docentes puedan adaptar o reproducir la experiencia en contextos similares.

3.1. ABP

Los estudiantes de la asignatura "Dirección y Administración de la Producción" han desarrollado una actividad práctica fundamentada en la metodología activa del ABP. En esta propuesta, los y las estudiantes se organizaron en grupos de trabajo de entre cinco y seis integrantes, hasta formar un total de 9 grupos, asumiendo distintos roles para simular la creación y puesta en marcha de una empresa ficticia.

El proyecto se estructuró en tres fases principales, que combinaron trabajo autónomo y sesiones guiadas. En primer lugar, se constituyeron los grupos y se designó un *team leader* responsable de coordinar las tareas. Posteriormente, los equipos planificaron y desarrollaron la propuesta empresarial aplicando contenidos clave del programa de la asignatura, tales como la definición del producto y la estrategia de producción, la capacidad de planta, la localización, las estrategias de proceso y el diseño de *layout*. Cada equipo debía integrar herramientas analíticas, con el objetivo de reforzar la toma de decisiones estratégicas dentro

de un contexto simulado, fomentando la sostenibilidad y la coherencia con los ODS 4, 9 y 12.

El proceso finalizó con una exposición oral grupal con una duración máxima de 20 minutos ante el resto de la clase y el equipo docente, en la que cada miembro debía intervenir para explicar y defender las decisiones adoptadas. La presentación se realizó durante las horas lectivas de teoría, siguiendo el calendario establecido entre el 12 y el 16 de mayo de 2025. A continuación, se presenta en la figura 1, la visión general del proyecto realizado en el curso académico 2024-2025.

FIGURA 1: *Visión general del proyecto*

Fuente: Elaboración propia

Se subraya que la responsabilidad principal del desarrollo del proyecto recae en el propio alumnado, quien debe aportar sus propias ideas, enfoques y soluciones. El objetivo es que cada estudiante, partiendo de unas directrices generales, construya el proyecto de forma personal y creativa, de modo que se generen resultados diversos y originales. En este sentido, el profesor asume un papel de guía y facilitador del proceso, resolviendo dudas y orientando a través de clases y tutorías, pero evitando proporcionar instrucciones demasiado cerradas o detalladas,

para que el alumnado tome decisiones y desarrolle plenamente su autonomía y creatividad.

De este modo, se potencia la adquisición de las competencias establecidas en la guía docente, tal como se expuso en la sección anterior. Asimismo, se describe cada fase del proyecto, especificando las tareas y entregas que deben preparar en cada etapa, asegurando así un seguimiento continuo y una evolución coherente del trabajo.

Para evitar la figura del *free rider* (estudiante que se beneficia del trabajo grupal sin aportar de forma proporcional), el actual curso 2024/2025, se implementó una medida de control adicional. Cada grupo debía incluir al final del proyecto entregado en PDF una sección de *Author Contributions*, similar a la empleada en revistas científicas de alto impacto. En ella se detalla la aportación concreta de cada miembro. Además, durante la exposición se evaluó la implicación individual y la capacidad de defensa del trabajo, permitiendo comprobar quién domina o no el contenido presentado. Esta estrategia favoreció la equidad en la calificación y fomentó la responsabilidad individual dentro del trabajo cooperativo, con lo que la calificación final por primera vez desde que estoy aplicando esta metodología, no es común para todo el grupo.

Cabes destacar que, para el correcto desarrollo del proyecto, se hace necesario que el alumnado comprenda claramente la importancia, objetivos, peso en la calificación final y la forma de trabajo requerida. El proyecto demanda un esfuerzo constante y progresivo a lo largo del curso. Con este propósito, se presenta al estudiantado la Figura 1, en la que se detalla la planificación general: estructura del proyecto, fases, sesiones previstas, cronograma y entregables que deberán presentar de forma escalonada. Más específicamente, el desarrollo de las fases se ha realizado como sigue:

Fase 1: Planificación y diseño del proyecto

Esta fase inicial se desarrolló del 10 al 23 de marzo de 2025. Se establecieron los grupos y se designó el *team leader*. Cada equipo consensuó la idea de negocio de su empresa ficticia, definiendo misión, visión, productos o servicios, y elaboró un plan detallado de trabajo con

división de tareas, hitos y responsabilidades. El objetivo fue sentar una base sólida para el proyecto, fomentando organización, toma de decisiones conjunta y responsabilidad compartida

Fase 2: Desarrollo y análisis de alternativas:

Esta etapa se extendió desde el 23 de marzo hasta las 6 de mayo de 2025, durante la cual los equipos trabajaron de manera mayoritariamente autónoma, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura para avanzar en el desarrollo de su proyecto empresarial.

En esta fase, los estudiantes abordaron aspectos fundamentales relacionados con la estrategia de producción, la determinación de la capacidad productiva, la localización de la planta, el diseño del *layout* y la planificación de los recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta empresarial. Para ello, hicieron uso de herramientas y técnicas específicas, tales como análisis de localización, árboles de decisión, diagramas de flujo, análisis del punto muerto y la Casa de la Calidad, que fueron introducidas y profundamente trabajadas durante las clases teóricas y prácticas. Además, el proyecto contempla, la incorporación de técnicas de análisis de valor, métodos de localización y cálculos de capacidad, aportando una visión global e interdisciplinar.

El proceso de aprendizaje necesario para el correcto desarrollo del ABP, incluyó ejercicios y actividades en aula y fuera de ella, que permitieron a los estudiantes familiarizarse con estas metodologías, así como resolver casos prácticos que fomentaron la reflexión crítica y la aplicación real de los conceptos. La combinación de clases magistrales con sesiones prácticas y de resolución de problemas facilitó que el alumnado consolidara su comprensión, desarrollando habilidades para analizar distintas alternativas estratégicas y operativas, y ser aplicadas en el ABP. Cada equipo debía evaluar y justificar sus decisiones basándose en datos y criterios objetivos, argumentando la coherencia interna de su plan empresarial y asegurando la integración de los diferentes componentes del proyecto. Este enfoque favoreció una conexión estrecha entre la teoría impartida y su aplicación práctica, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Fase 3: Presentación y evaluación

Esta fase final se desarrolló desde el 6 de mayo hasta el 12 de mayo de 2025, fecha límite para la entrega de los documentos y realización de la presentación oral. La entrega se gestionó a través de la plataforma PLATEA, donde se habilitó un enlace específico para la subida de los archivos antes de las 15:00 horas del día de la presentación.

En esta etapa, cada grupo debía presentar dos documentos esenciales. El primero consistía en un informe consolidado que recopilaba toda la información desarrollada a lo largo del proyecto, estructurado de forma coherente y detallada. Este informe debía incluir una sección específica de *Author Contributions*, donde se describía de manera precisa la aportación individual de cada miembro, garantizando así la transparencia y responsabilidad en el trabajo colaborativo. El segundo documento correspondía a la presentación en formato *PowerPoint* que los grupos utilizarían como apoyo visual durante la defensa oral.

La presentación oral se realizó ante el conjunto de la clase y el equipo docente, con una duración máxima de 20 minutos por grupo en dos tandas, 12 y 14 de mayo de 2025. En ella, todos los integrantes debían intervenir activamente, explicando y defendiendo las decisiones tomadas durante el desarrollo del proyecto. Esta dinámica permitió evaluar no solo el dominio del contenido técnico, sino también las habilidades de comunicación efectiva, argumentación fundamentada y colaboración en equipo.

El formato de exposición incluyó una ronda de preguntas y sugerencias por parte del tribunal evaluador, que en esta edición estuvo compuesto exclusivamente por el profesor responsable de la asignatura. A través de esta interacción, se buscó profundizar en el conocimiento adquirido por los estudiantes, clarificar dudas y valorar la capacidad crítica y reflexiva de cada participante.

Esta fase constituyó una oportunidad fundamental para que el alumnado demostrara la integración de conocimientos, la capacidad para justificar sus decisiones estratégicas y operativas, y la destreza para transmitir sus ideas con claridad y seguridad. Asimismo, se garantizó la equidad en la evaluación individual, ya que la implicación y comprensión

demostrada durante la defensa influyó directamente en la calificación final de cada estudiante.

En conjunto, esta fase cerró el ciclo del proyecto ABP, consolidando el aprendizaje mediante la aplicación práctica, la evaluación formativa y la retroalimentación constructiva, elementos clave para el desarrollo integral de competencias profesionales y académicas en el contexto de la asignatura.

3.2. CUESTIONARIOS

Como parte del análisis de la experiencia, se diseñó y aplicó un cuestionario[71] basado en los trabajos de Rodríguez-Sandoval et al. (2014) y Dervan (2014), compuesto por 5 preguntas de opción binaria (Sí o No) y 11 ítems con escala Likert de 1 a 5, donde 1 indica total desacuerdo y 5, total acuerdo. Esta encuesta se ha utilizado también en otras asignaturas donde se implementa la metodología ABP, lo que permite disponer de una base común para comparar resultados entre distintas materias y contextos, cuya idea, es que sean publicados en un futuro.

El objetivo de la encuesta es recoger la percepción del alumnado sobre la utilidad del proyecto, su nivel de satisfacción con la metodología ABP y su contribución al desarrollo de competencias clave. La información recopilada servirá para reforzar la incorporación de metodologías activas en el diseño docente y orientar mejoras futuras.

El cuestionario fue facilitado al estudiantado el 14 de mayo de 2025, durante la sesión de presentación final del proyecto (último día de clase), y contó con la participación de 40 de los 48 estudiantes que realizaron el ABP, organizados en 9 grupos de 4 a 6 integrantes.

4. RESULTADOS

Los resultados serán expuestos en dos secciones, en primer lugar, se presentarán las calificaciones de los proyectos obtenidos en el curso 2024-2025. Además, para futuras comparaciones, se presentarán la forma de evaluación, y peso del ABP sobre la calificación final.

[71] Cuestionarios disponibles en Anexo 1 del presente documento

Posteriormente se presentarás los resultados de las encuestas contestadas por los propios estudiantes.

4.1. Resultados del proyecto

La guía docente de la asignatura Dirección y Administración de la producción, tal como recoge la Figura 2, la calificación se divide en tres aspectos. Asistencia y/o participación en actividades presenciales y /o virtuales, con un peso del 20%, a través de 5 prácticas puntuables realizadas a lo largo del curso, alineadas con las prácticas que se proponen y los estudiantes realizan de forma autónoma. En la última semana de clase, previo a la presentación del proyecto, se realiza una práctica global con la puntuación de 1 punto sobre 10.

FIGURA 2: *Sistemas de Evaluación*

ASPECTO	CRITERIOS	INSTRUMENTO	PESO
Asistencia y/o participación en actividades presenciales y/o virtuales	Capacidad para integrar los conocimientos adquiridos con la asignatura en el contexto de la titulación	Entrega de trabajos tutelados	20.0%
Conceptos teóricos de la materia	Conocimientos teóricos de la asignatura	Examen escrito	50.0%
Realización de trabajos, casos o ejercicios	Aplicar en la práctica los conceptos asimilados con la asignatura	actividades académicas dirigidas	30.0%

Fuente: Guía Docente de Dirección y Administracióon de la Producción (Universidad de Jaén, 2024).

En cuanto al examen escrito, en el curso 2024/2025, tanto en la convocatoria ordinaria como extraordinaria, se ha realizado 32 preguntas tipo test, con un valor de 0.125 puntos cada una, cuyas preguntas se alienan con los contenidos teóricos-prácticas vistos en clase y una pregunta corta (1 punto).

En relación con el 30% correspondiente al proyecto, el presente curso 2024/2025 se ha implementado por primera vez una sección obligatoria denominada *Author Contributions*, cuyo objetivo es garantizar la transparencia y la equidad en la evaluación del trabajo grupal, mitigando la posible aparición del fenómeno conocido como *free rider*. Debido a esta medida, la calificación final del proyecto no ha sido

necesariamente idéntica para todos los miembros de un mismo grupo. En total, se organizaron 9 grupos de trabajo, cuyas calificaciones se muestran en la Tabla 1, ordenadas de mayor a menor calificación:

En concreto, en uno de los grupos formado por cuatro integrantes (Grupo F), una estudiante obtuvo una calificación de 8, mientras que los otros tres miembros alcanzaron un 6,5. Esta diferencia se justificó tanto por la autoría y el nivel de contribución declarado en la sección correspondiente como por el desempeño individual observado durante la defensa oral, en la que la alumna evidenció mayor seguridad y dominio de los contenidos expuestos. Esta diferencia coincidió, además, con una menor implicación y aportación por parte del resto de los autores.

TABLA 1: *Calificaciones ABP*

Grupo	Calificación
A	9.9
B	9.8
C	9.75
D	9
E	8.5
F	8
G	7,75
H	7,5
I	7
Media	8.58

Como se ha indicado en a lo largo del presente capítulo, las calificaciones del ABP, tienen un 30% del peso sobre la calificación final, que, junto con las prácticas evaluables y el examen final, los estudiantes obtuvieron las calificaciones en la convocatoria ordinaria II que se refleja en la tabla II siguiente[72]:

[72] Las calificaciones provisionales de la extraordinaria II reflejan que, de los 7 alumnos presentados, solo uno alcanzó una calificación de notable.

TABLA II: *Calificaciones ABP*

Calificación	N.º estudiantes
Matrícula de honor	2
Sobresaliente	5
Notable	12
Aprobado	23
Suspenso	8
No presentado	3
Total	53

4.2. Resultados de los cuestionarios

Para evaluar la percepción del estudiantado sobre el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura, se aplicó una encuesta que permitió conocer su experiencia, nivel de acuerdo y valoración sobre distintos aspectos de esta metodología. Los resultados presentados corresponden a las respuestas de los participantes, cuyo detalle puede consultarse en el Anexo 1 (encuesta adjunta).

En primer lugar, se observa que una parte de los estudiantes (aproximadamente un 40 %) declara haber tenido experiencias previas con ABP, mientras que la mayoría no contaba con antecedentes significativos, lo que evidencia que la propuesta ha representado una novedad metodológica para muchos de ellos.

En términos generales, la mayoría de los participantes manifiesta que considera el ABP como un apoyo importante para su aprendizaje y formación profesional. La gran mayoría respondió estar "bastante de acuerdo" o "muy de acuerdo" con afirmaciones relacionadas con la pertinencia de la metodología para su carrera, la adecuación del ABP a la asignatura y su contribución para reflexionar de forma crítica sobre los contenidos.

En cuanto a la motivación, más del 80 % de los estudiantes encuestados expresó que el ABP resulta una estrategia motivadora y que fomenta la participación activa en clase. Además, destacan que esta metodología contribuye a recordar mejor los contenidos impartidos, favorece el trabajo en equipo y estimula la responsabilidad individual y colectiva en el proceso de aprendizaje.

Si bien la mayoría de las respuestas se concentran en las valoraciones más altas ("bastante de acuerdo" y "muy de acuerdo"), se registraron algunas valoraciones más moderadas ("suficiente de acuerdo") e incluso aislados casos con menor grado de acuerdo, lo que indica la existencia de retos para ajustar la propuesta a las diversas expectativas y estilos de aprendizaje del alumnado.

En conjunto, los resultados sugieren que la implementación del ABP en la asignatura es bien recibida por la mayoría de los estudiantes, quienes valoran positivamente su contribución a la comprensión y aplicación de los contenidos, así como su potencial para mejorar el rendimiento académico y fortalecer habilidades transversales como la colaboración, la reflexión y la autonomía.

5. CONCLUSIONES

La experiencia presentada demuestra que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura Dirección y Administración de la Producción constituye una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje autónomo, la responsabilidad individual y el desarrollo de competencias clave alineadas con los ODS, así como las competencias preestablecidas y resultados de aprendizaje. La estructuración en fases ha permitido que el alumnado avance de forma progresiva, reforzando la planificación, la integración de conocimientos y la aplicación práctica en contextos simulados, cercanos a situaciones reales del ámbito empresarial.

Los resultados obtenidos reflejan un alto nivel de implicación, satisfacción y rendimiento por parte de los estudiantes, al tiempo que evidencian la importancia de implementar medidas de control, como la declaración de contribuciones individuales, para garantizar la equidad en la calificación. La valoración positiva del ABP por parte del alumnado refuerza la necesidad de consolidar metodologías activas en la docencia universitaria, contribuyendo a una formación más significativa, motivadora y conectada con las demandas del entorno profesional.

Por tanto, existen indicios para creer que la innovación docente basada en el ABP no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que constituye una estrategia pedagógica viable y transferible a otras

asignaturas y contextos, siempre que se planifique de forma rigurosa y se acompañe de un seguimiento continuo. Además, cabe destacar que es una herramienta que se ajusta de mejor manera a asignaturas en los últimos años del grado a aplicar, puesto que el estudiantado ha adquirido ciertos conocimientos y está plenamente adaptado a la dinámica universitaria. Este enfoque debe seguir fortaleciéndose para avanzar hacia una universidad más participativa, autónoma y comprometida con la sostenibilidad y la mejora continua de la calidad educativa.

8. REFERENCIAS

Bishop, J. L., y Verleger, M. A. (DEQP). *The flipped classroom: A survey of the research*. In ASEE *National Conference Proceedings* (Atlanta, GA).

BECKMAN, S. L., y Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California management review*, 50(1), 25-56. https://doi.org/10.2307/41166415

Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C. y Martínez-Herráiz J.J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computer & Education*, 63, 380-392. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020

Ley Orgánica 2/2023, de 29 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, nº 75, de 30 de marzo de 2023, pp. 40695-40744. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/29/2

López-Rodríguez, M.R., López-Dena, C.O.J., Lugo-Méndez, L.M. (2021, November). Propuesta de Taller como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje mediante el Uso de la Metodología LEGO Serious Play (LSP). *Academia Journals*, 13(10), 1428-1433.

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, y Chen, N. S. (DEQd). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, *RP*, Qg-DR.

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., y Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza Editorial, Madrid.

Donalicio-Credidio, G. (2024). Percepción de los estudiantes en la implementación de metodologías activas. *Latitude*, 1(19), 91–113. https://doi.org/10.55946/latitude.v1i19.244

Hmelo-Silver, C. E. y Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-BASED Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004

Kokotsaki, D., Menzies, V., y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A REVIEW of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277.

Noguero, F. L. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones, vol. 9.

Rey Tienda, M. S., Leal Rodríguez, A. L., y Albort-Morant, G. (2024). Innovación en la educación universitaria: integrando design thinking tangible en el modelo flipped classroom.

Rodríguez, I. R., y Vílchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25).

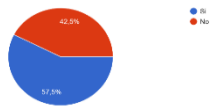
Sointu, E., Hyypiä, M., Lambert, M. C., Hirsto, L., Saarelainen, M., y Valtonen, T. (2023). Preliminary evidence of key factors in successful flipping: Predicting positive student experiences in flipped classrooms. *Higher Education*, 85(3), 503-520. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00848-2

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

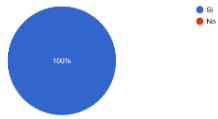
Universidad de Jaén. (2024). *Guía docente de Dirección y Administración de la producción* (Curso 2024/2025). Universidad de Jaén

Anexo 1. *Resultados de las encuestas*

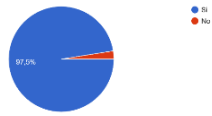
1. ¿Ha participado en proyectos ABP anteriormente?
40 respuestas



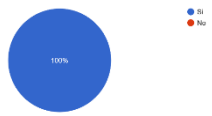
2. ¿Considera ABP como un apoyo al aprendizaje en su curso?
40 respuestas



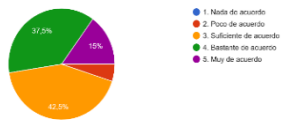
3. ¿ABP es importante para su formación profesional?
40 respuestas



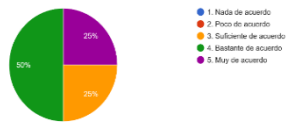
4. ¿Considera que ABP es adecuada para asignaturas de Ciencias Sociales y Jurídicas?
40 respuestas



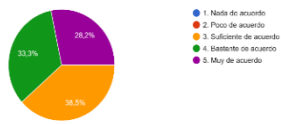
5. ¿Le ha resultado fácil desarrollar ABP en la asignatura?
40 respuestas

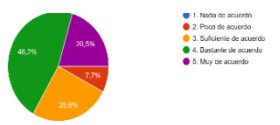


6. ABP me ha ayudado a reflexionar sobre los conceptos impartidos sobre el tema tratado.
40 respuestas

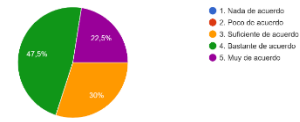


7. En general, puedo afirmar que ABP me ha resultado satisfactorio.
39 respuestas

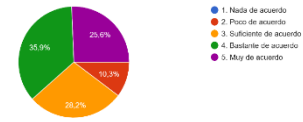




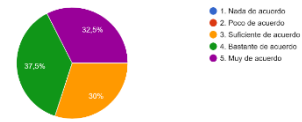
9. Creo que ABP podría ayudar a los estudiantes a prestar más atención en las clases.
40 respuestas



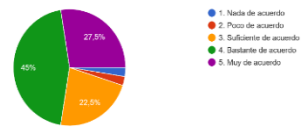
10. Creo que ABP ayuda a los estudiantes a estar más motivados en clase.
39 respuestas



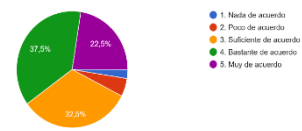
11. ABP ayuda a asimilar mejor los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas.
40 respuestas



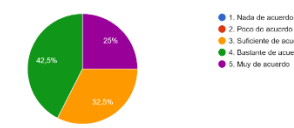
12. Juzgo que con ABP es posible recordar mejor los conceptos desarrollados por el profesor/a
40 respuestas



13. Infiero que ABP podría contribuir a mejorar el rendimiento académico de los alumnos/as.
40 respuestas

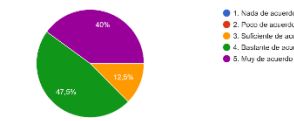


14. ABP abriría posibilidades nuevas para un aprendizaje más proactivo por parte de los alumno/as.
40 respuestas



15. Considero que ABP posiblitaría un mayor control por parte de cada alumno/a en su proceso de aprendizaje
40 respuestas

16. En general, creo que ABP puede resultar útil para el proceso de aprendizaje.
40 respuestas



METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA FORMACIÓN INVESTIGADORA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON ABP Y TRABAJO COLABORATIVO

Bárbara Montero González
Universidad de Granada

Soraya Ruíz Peñalver
Universidad de Granada

Laura Porcel Rodríguez
Universidad de Granada

Jesús Molina Belmonte
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha situado la elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG) como un hito esencial en el proceso formativo universitario. Este ejercicio académico, que busca acreditar la adquisición de diversas competencias a lo largo de la titulación, implica una aproximación rigurosa a la investigación, demandando del alumnado una serie de habilidades que, en muchas ocasiones, no se han trabajado lo suficiente a lo largo de su trayectoria universitaria. Esta carencia genera inseguridad, escasa autonomía y una ejecución poco solvente del trabajo final, dificultando la consolidación de una educación superior de calidad, equitativa y alineada con los retos sociales contemporáneos.

Con el fin de revertir esta situación, se ha desarrollado el Proyecto de Innovación Docente "El ABP como estrategia de aprendizaje colaborativo: capacitando al alumnado en la elaboración de trabajos de investigación", en el marco del Plan FIDO 2024-2025 de la Universidad de Granada. Su objetivo principal es fortalecer la formación investigadora

del alumnado mediante el uso de metodologías activas, en concreto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo. Asimismo, se busca reforzar competencias como el razonamiento crítico, la capacidad organizativa, el uso ético de fuentes, la expresión académica y la cooperación efectiva.

En concreto, el proyecto se basa en que el alumnado cree grupos de 4 a 5 personas para elaborar y presentar un trabajo de investigación sobre un tema relacionado con la asignatura. Al igual que el TFG, el trabajo se elabora bajo la tutela del profesorado. En este sentido, se han impartido dos seminarios formativos a través de clase magistral participativa, se han facilitado una serie de materiales y recursos (plantilla de Word para la redacción del trabajo, cronograma con fechas destacadas, rúbrica de corrección y vídeos explicativos) y se han realizado varios seguimientos para controlar el desarrollo de los trabajos, corregirlos y resolver dudas.

La iniciativa ha sido implementada dentro de la parte práctica de tres asignaturas de tercer y cuarto curso de tres titulaciones diferentes: Grado en Geografía y Gestión del Territorio, Doble Grado en Turismo y Traducción e Interpretación y Grado en Administración y Dirección de Empresas. Esta selección permite reforzar las competencias investigadoras en el momento clave de la formación universitaria y analizar el impacto de la metodología en contextos académicos variados.

Para evaluar el impacto del proyecto, se ha utilizado un cuestionario anónimo que recoge la percepción del alumnado respecto a las competencias adquiridas, su nivel de satisfacción y su preparación para afrontar la elaboración del TFG. Los resultados preliminares muestran mejoras significativas en competencias clave como la búsqueda y análisis de información, la redacción académica y la gestión del trabajo autónomo y colaborativo. Además, los estudiantes manifiestan una mayor confianza para afrontar la elaboración de su TFG. No obstante, se detectan algunas áreas de mejora como la necesidad de reforzar la asistencia a los seguimientos y el compromiso en los trabajos en grupo.

Esta experiencia confirma que la innovación docente basada en metodologías activas no solo incrementa la calidad de la formación, sino que

también contribuye a fortalecer competencias investigadoras en el alumnado universitario.

2. OBJETIVOS

- Desarrollar habilidades de investigación: Proporcionar al alumnado las herramientas y competencias necesarias para llevar a cabo investigaciones académicas de calidad, incluyendo la búsqueda y análisis de información, el razonamiento crítico y la redacción científica.
- Mejorar el uso de herramientas digitales y ofimáticas. Capacitar al estudiantado en el manejo de herramientas ofimáticas necesarias para el trabajo académico (como Excel, Word y PowerPoint), así como otras herramientas digitales para la presentación y edición colaborativa de contenidos.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo: Promover dinámicas de trabajo en equipo que favorezcan la construcción compartida del conocimiento, el desarrollo de habilidades interpersonales y la adquisición significativa de contenidos a través del diálogo y la cooperación.
- Preparar al alumnado para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG): Familiarizar al estudiantado con el proceso de diseño, desarrollo y presentación de un trabajo académico tutelado, reduciendo la incertidumbre asociada al TFG y reforzando su autonomía investigadora.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia de aprendizaje colaborativo. A continuación, se explica en qué consisten ambas metodologías.

El ABP es una metodología de aprendizaje activo que permite al alumnado adquirir competencias clave mediante el desarrollo de proyectos que responden a problemas de la vida real o son asimilables a la realidad

(Rocha et al., 2025). Esta metodología permite a los estudiantes investigar, integrar teoría y práctica, y aplicar conocimientos y habilidades al desarrollo de una solución viable para un problema definido (Carrió et al., 2022). Durante su ciclo de aprendizaje, el alumnado identifica deficiencias de conocimiento asociadas al problema y busca recursos de aprendizaje para adquirir las herramientas que les permitan abordarlo con éxito.

El proceso de aprendizaje del ABP aborda el desarrollo efectivo de competencias transversales y de investigación. Como método de aprendizaje autorregulado, el estudiantado es responsable de supervisar el proceso de resolución de problemas, lo que incluye establecer los objetivos de aprendizaje, elaborar un plan de trabajo, seleccionar y evaluar los recursos de aprendizaje, extraer las ideas más relevantes para desarrollar posibles soluciones al problema, y finalmente, reflexionar sobre sus resultados. En general, este proceso ofrece varias ventajas, como un aprendizaje más profundo y significativo (Murphy, 2004), una mejor retención del conocimiento y el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo en equipo (Clyne & Billiar, 2016). Asimismo, el ABP promueve el aprendizaje autodirigido y permanente y prepara al alumnado para el ejercicio profesional (Finucane et al., 1998). También mejora la motivación, la creatividad e innovación y fomenta la colaboración (Markula & Aksela, 2022).

No obstante, esta metodología también presenta desafíos importantes, como la percepción de una mayor carga de trabajo (Murphy, 2004), la posible falta de un marco de conocimiento organizado (Davis & Harden, 1999) y dificultades de implementación (Mihić & Zavrski, 2017). A pesar de ello, el ABP se ha implementado en diversos campos ofreciendo buenos resultados en el desarrollo de las denominadas habilidades del siglo XXI: cognitivas, intrapersonales, interpersonales y técnicas (Geisinger, 2016), que deben integrarse en los currículos, desarrollarse y evaluarse en la educación superior.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes trabajen juntos en pequeños grupos para lograr objetivos compartidos, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico (Redes, 2016). Se diferencia así del aprendizaje cooperativo, donde se priorizan los objetivos individuales (Lane, 2016; McInnerney & Roberts, 2004). La

finalidad de estos grupos de trabajo es resolver problemas o retos educativos, completar tareas o conocer nuevos conceptos. Con este enfoque el alumnado procesa y sintetiza la información en lugar de primar la memorización de información. Además, no descarta el trabajo individual del alumnado y es una estrategia de aprendizaje complementaria que refuerza el desarrollo global del estudiante. Se trata pues, de un proceso de aprendizaje complejo, ya que el conocimiento es construido, transformado y extendido por el alumnado con la participación siempre activa del profesorado (Ramos et al., 2022; van Leeuwen & Janssen, 2019).

Los beneficios incluyen mejores habilidades de resolución de problemas, mejor retención y desarrollo de habilidades de comunicación y liderazgo (Petrescu et al., 2017; Rutherford, 2014). Los estudios demuestran que los métodos colaborativos condicen a mayores ganancias de aprendizaje en comparación con las clases tradicionales (Terenzini et al., 2001). La tecnología puede facilitar el aprendizaje colaborativo a través de barreras geográficas y culturales. Sin embargo, los desafíos incluyen las preferencias de los estudiantes por el aprendizaje aislado y el posible dominio por parte de algunos miembros del grupo (Lane, 2016). La implementación efectiva requiere un diseño cuidadoso de las tareas y la guía del profesor (Redes, 2016). En general, las comunidades de aprendizaje colaborativo fomentan la participación de los estudiantes, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades cruciales del siglo XXI (Huri et al., 2024).

En esta iniciativa se combinan ambos métodos para aprovechar sus potencialidades y favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado. Así, al tener que elaborar y exponer un trabajo de investigación similar al TFG, se les prepara para una tarea que tendrán que realizar en el futuro y que tiene gran repercusión dentro de su formación universitaria. Dado que el aprendizaje se lleva a cabo en un entorno de trabajo colaborativo, el estudiantado puede trabajar intensivamente en habilidades de trabajo en equipo (comunicación interpersonal, responsabilidad, autonomía personal, iniciativa y gestión del tiempo), las cuales le serán de gran utilidad en su futuro profesional.

En general, el plan de trabajo ha sido el siguiente:

– En la presentación de las asignaturas se explica al alumnado interesado en seguir la evaluación continua que deberán realizar un trabajo de investigación tutelado por grupos de 4 a 5 personas. Se les indica las características generales del trabajo, la cronología a seguir en su elaboración y todo lo necesario para que comprendan correctamente en qué consiste la actividad. Toda esta información se recoge en la "Guía didáctica" de la asignatura pertinente y se publica en la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia (PRADO) para que tengan acceso a ella siempre que lo necesiten.

– Siguiendo la cronología indicada por el profesorado, el alumnado debe formar los grupos y elegir una temática general. Para darles autonomía y que aprendan a organizarse y ajustarse a los plazos, esta fase se hace a través de la herramienta de "Autoselección de grupos" de PRADO. El profesorado sólo interviene en esta fase sí es absolutamente necesario (para incorporar a personas que hayan quedado descolgadas por matriculación tardía o cualquier otra situación similar).

– Una vez formados los grupos, el profesorado crea en PRADO una Wiki para cada uno. Esta herramienta permite hacer un seguimiento adecuado de la actividad de cada grupo y de las aportaciones que realizan sus miembros al trabajo.

– El profesorado imparte el "Seminario 1", sobre búsqueda y revisión de la literatura. En sesiones posteriores se realiza un seguimiento para comprobar si han aplicado lo explicado en dicha clase.

– Una vez revisada la literatura, los grupos tienen que concretar el tema de investigación y plantear una pregunta a la que tendrán que dar respuesta con su análisis.

– A continuación, el profesorado imparte el "Seminario 2", sobre redacción de un trabajo científico. En sesiones posteriores se realiza un seguimiento para comprobar si han aplicado lo aprendido en clase.

– Si el profesorado lo considera oportuno se realizan más sesiones de seguimiento para controlar la evolución de los trabajos y resolver las posibles dudas que vayan surgiendo en la última etapa de su elaboración.

– Los grupos deben entregar los trabajos antes de la fecha límite y siguiendo el formato indicado por el profesorado. Los trabajos se entregan a través de PRADO y son revisados con el programa antiplagio "Turnitin".

– Finalmente, los grupos exponen sus trabajos en público.

– El profesorado evalúa los trabajos a través de una rúbrica de corrección, que se pone a disposición del alumnado en la presentación para que el estudiantado pueda conocer con antelación qué aspectos son los que más se valoran dentro de la elaboración del trabajo.

No obstante, los diferentes contextos en los que se desarrollan las tres asignaturas seleccionadas han obligado a realizar una aplicación diferenciada de las metodologías mencionadas y ciertas adaptaciones en el plan de trabajo.

TABLA 1. *Características de las asignaturas seleccionadas.*

Grado	Grado en Geografía y Gestión del Territorio	Doble Grado en Turismo y Traducción e Interpretación	Grado en Administración y Dirección de Empresas
Asignatura	Aplicaciones con SIG vectorial	Organización Internacional del Turismo	Organización Industrial: Evidencias históricas
Características	Optativa 4º curso 6 créditos 5 matriculados	Obligatoria 3º curso 6 créditos 89 matriculados	Optativa 4º curso 4,5 créditos 2 matriculados
Centro	Facultad de Filosofía y Letras	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta

Fuente: elaboración propia

En la optativa "Aplicaciones con SIG vectorial" el proyecto se ha basado únicamente en la formación investigadora preliminar. La mayor parte del alumnado matriculado en esta asignatura estaba realizando su TFG y para

evitar sobrecargarlos, se decidió impartir los dos seminarios formativos sobre cómo buscar bibliografía y cómo estructurar y redactar un trabajo académico. También se les proporcionaron materiales de apoyo, como vídeos explicativos sobre cómo citar o cómo hacer un índice en Word. Aunque no han elaborado un trabajo académico completo, con esta formación se les ha podido introducir en las bases de la investigación.

En "Organización Internacional del Turismo" ambas metodologías se han aplicado íntegramente siguiendo el plan de trabajo inicial. La realización del trabajo de investigación tutelado ha sido obligatoria dentro de la evaluación continua. El alumnado se organizó en grupos de 4 a 5 personas, seleccionó un tema vinculado a la asignatura y elaboró un trabajo siguiendo un cronograma detallado con entregas parciales y seguimientos.

Finalmente, en la optativa "Organización Industrial: Evidencias históricas" el trabajo se realizó de manera individual debido que solo había dos estudiantes matriculados. No obstante, para no perder el componente colaborativo, durante los seminarios y los seguimientos ambos estudiantes se ayudaban poniendo en común sus experiencias. Excepto la formación de los grupos, el resto del plan de trabajo se ha cumplido de forma rigurosa.

4. RESULTADOS

El proyecto ha generado resultados significativos en términos de aprendizaje del alumnado, mejora de la docencia y producción de materiales transferibles. Para su valoración se han utilizado tanto indicadores cuantitativos (calificaciones, encuesta de satisfacción del alumnado) como cualitativos (valoraciones abiertas, observación directa y seguimiento del proceso).

4.1. Resultados en el alumnado participante

Uno de los indicadores más significativos para evaluar el impacto del proyecto en el alumnado ha sido la calidad de los trabajos entregados. Las calificaciones reflejan una heterogeneidad significativa en los resultados. Aunque varios grupos alcanzaron calificaciones entre notable y sobresaliente, también se han entregado trabajos con resultados claramente insatisfactorios. El rango de calificaciones oscila entre 4 y 10

(sobre 10 puntos). Esta variabilidad ha permitido detectar diferencias notables en el nivel de implicación, la organización interna de los grupos y la calidad del trabajo desarrollado. Lejos de desvirtualizar el impacto del proyecto, esta diversidad evidencia la necesidad de seguir reforzando las competencias investigadoras.

Se ha podido observar que los grupos de trabajo que han asistido a los seminarios formativos y a las sesiones de seguimiento han realizado un trabajo de investigación de mayor calidad. Si bien a los seminarios asistió el 80% del alumnado, a los seguimientos la asistencia se redujo a un 60%-40% viéndose esto reflejado claramente en los resultados obtenidos.

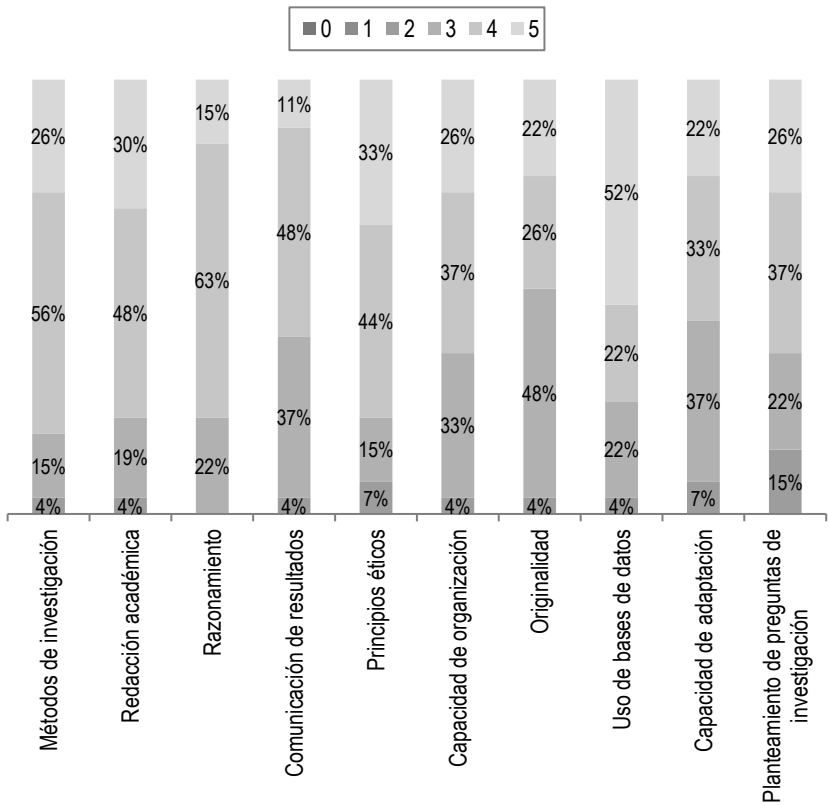
Por otro lado, tras la aplicación del proyecto se ha evaluado el grado de satisfacción del alumnado a través de un cuestionario ad hoc con ítems tipo Likert donde 0 es nada y 5 mucho. Las preguntas del cuestionario se han adaptado a las distintas aplicaciones del proyecto para recoger la opinión del alumnado con la mayor veracidad posible.

En total el cuestionario ha sido realizado por 37 estudiantes con las siguientes características demográficas: más del 50% de las personas encuestadas tiene entre 21 y 23 años, el 71% son mujeres y solo el 16,1% son estudiantes extranjeros.

El Gráfico 1 muestra la autoevaluación de competencias investigadoras. Más del 80% del alumnado encuestado se siente más competente en el uso de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. El 78% considera que ha mejorado significativamente su capacidad para redactar formalmente textos académicos y su capacidad de razonamiento analítico. Asimismo, todos piensan que ha mejorado de forma notoria su capacidad de razonamiento crítico, otorgándole una puntuación de 3 o más.

Por su parte, más del 50% siente tener una mayor capacidad para comunicar resultados, tanto oralmente como por escrito. Más del 70% declara haber comprendido y aplicado principios éticos a su investigación y se siente más competente en el uso de bases de datos específicas para la investigación. Más de la mitad siente tener mayor capacidad de organización y más recursos para gestionar su tiempo y el 48% piensa que ha desarrollado ideas originales y ha abordado problemas de manera innovadora.

GRÁFICO 1. *Autoevaluación de competencias investigadoras*

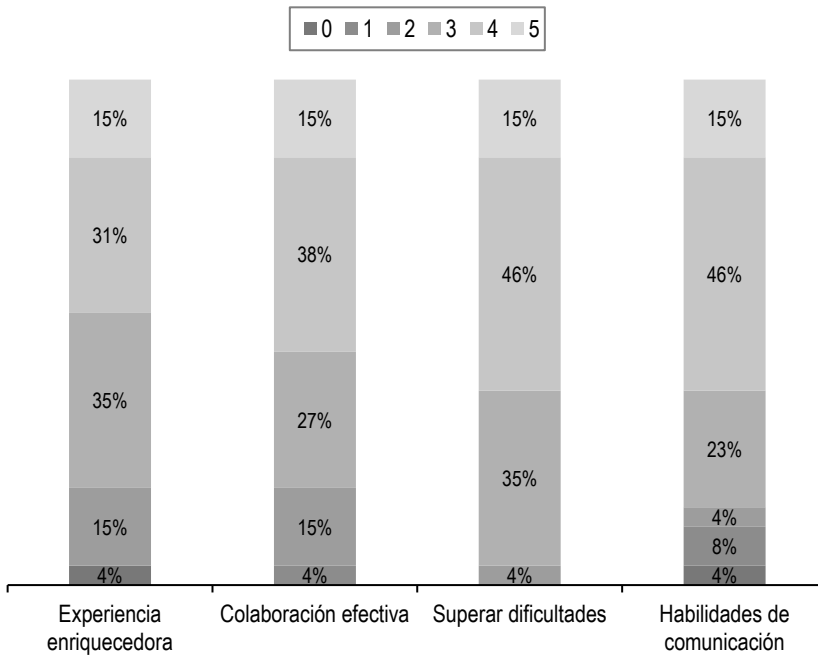


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Finalmente, el 55% se ha sentido más flexible y capacitado para adaptarse a los desafíos y cambios en el entorno de investigación y más del 60% se siente capaz de plantear preguntas de investigación. No obstante, en esta última competencia se observa una mayor diversidad de opiniones.

En lo relativo a la valoración de la colaboración y el trabajo en equipo (ver Gráfico 2), los resultados generales de la encuesta muestran que más de la mitad del alumnado considera que trabajar en equipo ha sido una experiencia enriquecedora, que la colaboración ha sido efectiva, que se superaron las dificultades de trabajo en grupo de forma adecuada y que han mejorado sus habilidades de comunicación interpersonal.

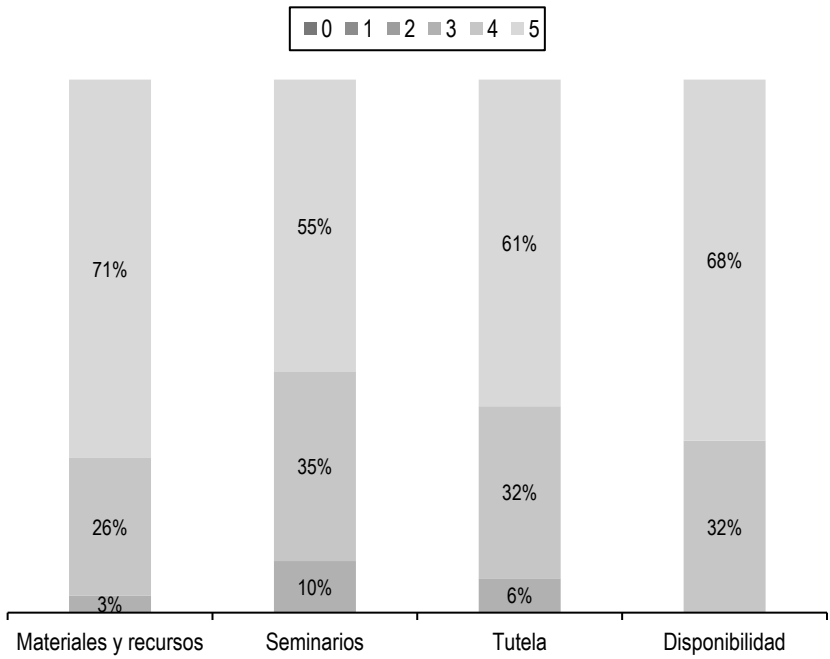
GRÁFICO 2. *Colaboración y trabajo en equipo*



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta

La valoración de los distintos materiales y recursos facilitados a lo largo del curso, incluidos los seminarios formativos, ha sido muy positiva, recibiendo una puntuación de 3 o más (ver Gráfico 3). Igualmente, el alumnado ha valorado de manera muy positiva la labor del profesorado considerando fundamental su guía para el desarrollo del trabajo y destacando su disponibilidad.

GRÁFICO 3. *Evaluación de recursos y docentes*



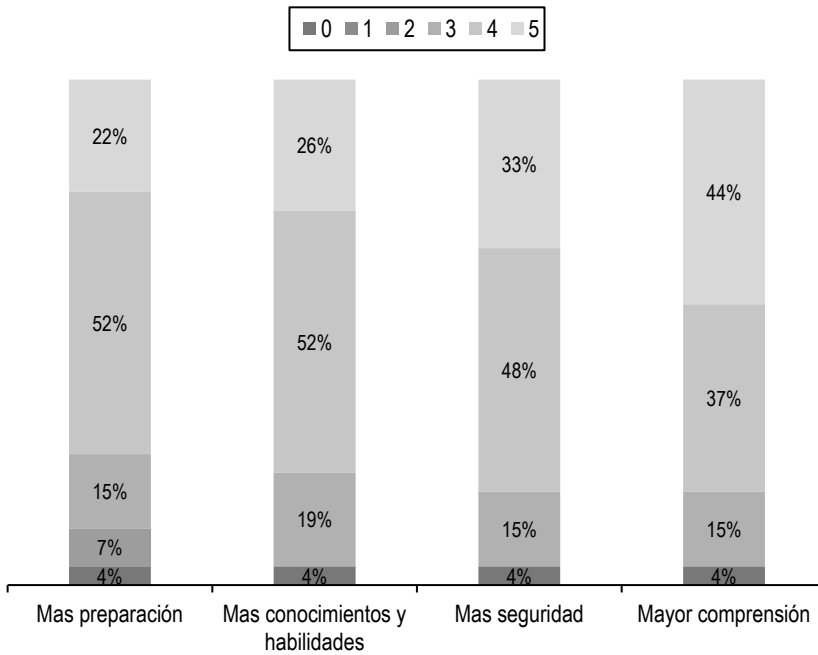
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta

En cuanto a la utilidad del proyecto para capacitar al alumnado en la elaboración de su TFG (ver Gráfico 4), los resultados de la encuesta muestran que, tras la iniciativa, el alumnado se siente más preparado y seguro para enfrentarse a dicha tarea, además de considerar que los conocimientos y habilidades adquiridos les servirán para su elaboración y entender mejor que se espera de un trabajo de este tipo.

Finalmente, en los comentarios abiertos del cuestionario, el alumnado subraya que esta experiencia les ha ayudado a entender cómo se estructura un trabajo científico, a trabajar en equipo de forma más eficiente y a perder el miedo a presentar resultados en público.

También aportan algunas sugerencias de mejora entre las que destacan que se ofrezca la posibilidad de realizar el trabajo individualmente y realizar más seguimientos y/o dedicar más tiempo de clase a la actividad.

GRÁFICO 4. *Validez general del proyecto*



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta

4.2. Resultados en docentes

En cuanto al profesorado, el proyecto ha tenido un impacto positivo en la dinámica docente de las asignaturas implicadas, propiciando una transformación metodología realista y útil.

El uso del ABP como estrategia de aprendizaje colaborativo ha permitido al profesorado diseñar propuestas didácticas más centradas en el desarrollo de las competencias del alumnado, con una mayor orientación hacia el aprendizaje activo.

La planificación por fases, el seguimiento del trabajo y la evaluación mediante rúbricas han reforzado el papel del profesorado como guía del proceso de aprendizaje, al tiempo que han generado una mayor implicación y cercanía con el estudiantado. Esta estructura también ha contribuido a una mejor organización del curso y ha permitido detectar con antelación dificultades en la evolución de los trabajos.

Además, la experiencia ha servido para reforzar la coordinación entre el equipo docente, al establecer criterios comunes de evaluación y planificación compartida, lo que abre la puerta a futuras experiencias interdisciplinares o interdepartamentales basadas en una metodología común.

4.3. Producción de materiales transferibles

Por último, uno de los logros destacados del proyecto ha sido la elaboración de materiales didácticos y recursos reutilizables que podrán incorporarse de forma estable a la docencia en cursos posteriores. Entre ellos destacan:

- Guías didácticas específicas con estructura y cronograma del proyecto;
- Plantilla de redacción adaptada al formato académico;
- Rúbricas de evaluación para valorar el trabajo de investigación y la exposición oral;
- Cronogramas detallados para el seguimiento de los grupos;
- Dos seminarios formativos centrados en la búsqueda bibliográfica y la redacción científica que podrán convertirse en píldoras educativas reutilizables;
- Vídeos explicativos de apoyo al alumnado.

La sistematización de estos recursos no solo facilita su aplicación en futuras ediciones, sino que permite compartir la experiencia con otros docentes interesados en implementar estrategias similares en sus asignaturas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman el potencial del ABP y el aprendizaje colaborativo como estrategias eficaces para el desarrollo de competencias transversales en el ámbito universitario. En particular, se han constatado avances significativos en la capacidad del alumnado para afrontar tareas investigadoras, trabajar en equipo, comunicar sus resultados y planificar de forma autónoma el proceso de elaboración de un

trabajo académico, elementos clave para la preparación del Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Estos hallazgos son consistentes con los reportados en la literatura especializada. La evidencia indica que estas metodologías refuerzan el trabajo en equipo (Carrió et al., 2022; Lima et al., 2014; Solís Muñiz & Romero Ordóñez, 2017), el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Ribeiro et al., 2023), la comunicación (Chan-Joo, 2021) y la autorregulación/autonomía (Belimane, 2024; Vieira & Faria, 2020). Precisamente, estas son las áreas en las que el alumnado participante en el proyecto manifiesta mayor crecimiento, según su propia autoevaluación. Más del 80% de los estudiantes afirma haberse vuelto más competente en el uso de métodos de investigación, y más del 70% mejora su manejo de bases de datos y su comprensión de los principios éticos, lo que corrobora la adquisición de competencias investigadoras relevantes.

Otro aspecto que merece destacarse es el impacto positivo del trabajo colaborativo. Si bien se identificaron algunos desequilibrios en la implicación de los miembros de ciertos grupos, la mayoría del alumnado valoró esta experiencia como enriquecedora y formativa. Esta percepción también ha sido señalada en estudios previos, donde se resalta que el ABP, en su vertiente colaborativa, permite la mejora de habilidades interpersonales y socioemocionales, como la empatía, la comunicación interpersonal, la gestión de conflictos o el liderazgo (Petrescu et al., 2017; van Leeuwen & Janssen, 2019).

Asimismo, el proyecto refuerza la importancia del rol del docente como facilitador y guía del aprendizaje. Las valoraciones positivas del alumnado sobre la disponibilidad, claridad y acompañamiento del profesorado refuerzan lo señalado en la literatura: la orientación continua, el uso de rúbricas, la retroalimentación y la estructuración clara del trabajo son factores determinantes del éxito del ABP (Carrió et al., 2022; Rocha et al., 2025).

En cuanto a las dificultades detectadas, algunas coinciden con las señaladas de forma recurrente en otros estudios: problemas de gestión del tiempo, diferencias de implicación dentro de los grupos, dificultades técnicas (como el mal funcionamiento de las wikis de PRADO) y la complejidad de evaluar adecuadamente las contribuciones individuales

(Mihić & Zavrski, 2017; Murphy, 2004). Estas limitaciones subrayan la necesidad de mejorar la infraestructura digital, así como de incorporar mecanismos adicionales de autoevaluación y coevaluación que permitan una mayor trazabilidad del trabajo colaborativo.

Por último, cabe destacar que el impacto positivo no se limita al alumnado. El profesorado implicado en el proyecto ha manifestado una mejora en la organización docente, mayor implicación con el estudiantado y una percepción de utilidad respecto a la metodología aplicada, lo que coincide con estudios que valoran el ABP como motor de innovación metodológica sostenible y transferible (Geisinger, 2016; Markula & Aksela, 2022).

En conjunto, los resultados del proyecto y su análisis en relación con la literatura evidencian que el uso estructurado del ABP y el aprendizaje colaborativo no solo refuerza la preparación del alumnado para el TFG, sino que contribuye a una formación universitaria más integral, activa y significativa.

6. CONCLUSIONES

La experiencia ha contado con múltiples fortalezas. En primer lugar, la metodología utilizada (ABP y trabajo colaborativo) ha promovido una mayor implicación por parte del estudiantado, al ofrecer una experiencia práctica, útil y directamente vinculada con el Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En segundo lugar, se ha observado una mejora notable en competencias relacionadas con la investigación, como la búsqueda de información, la redacción académica, el uso ético de fuentes y el planteamiento de preguntas de investigación. Esta progresión ha sido especialmente valiosa en titulaciones donde estas habilidades rara vez se trabajan de forma explícita.

El proyecto también ha mostrado una gran versatilidad, siendo aplicable con éxito en tres titulaciones distintas y adaptándose tanto a grupos grandes como a contextos con escaso alumnado. Además, la coherencia metodológica (gracias a la estructura basada en seminarios formativos, cronograma, entregas y exposición final) ha permitido un proceso de aprendizaje claro, ordenado y significativo.

Finalmente, desde el punto de vista del profesorado, la experiencia ha resultado altamente satisfactoria, tanto por su impacto en el aprendizaje

del alumnado como por la mejora del clima de aula y el fortalecimiento del vínculo docente-discente.

No obstante, el desarrollo del proyecto no ha estado exento de limitaciones. Una de las más relevantes ha sido la inestabilidad técnica de las wikis de PRADO, cuya falta de fiabilidad impidió realizar un seguimiento adecuado de la participación individual en algunos grupos. En varias ocasiones fue necesario recurrir a canales alternativos, como correo electrónico o documentos compartidos, lo que restó trazabilidad al proceso.

También se ha detectado una sobrecarga de trabajo para el profesorado, derivada de la necesidad de realizar tutorizaciones continuas, seminarios, seguimientos y evaluaciones detalladas. Esta carga se acentúa especialmente en asignaturas con muchos estudiantes.

Además, en algunos grupos se observaron desequilibrios en la implicación de sus miembros, lo que generó diferencias en la calidad del trabajo colaborativo. Esta situación se relaciona, en parte, con cierta resistencia inicial del alumnado, motivada por la novedad metodológica y la percepción de mayor exigencia. Afortunadamente, en la mayoría de los casos esa percepción cambió conforme avanzaba el curso.

Con base en lo anterior, se identifican varias estrategias de mejora:

- Sustituir las wikis de PRADO por herramientas colaborativas más estables y transparentes, como Google Docs, Notion o Microsoft Teams, que permiten un seguimiento más eficaz del trabajo individual.
- Introducir mecanismos de autoevaluación y coevaluación al final del proyecto para que el propio alumnado valore su implicación y la del grupo, favoreciendo así la corresponsabilidad.
- Realizar seguimientos más frecuentes pero breves, que permitan detectar dificultades a tiempo sin saturar al profesorado.
- Invertir un tiempo inicial en explicar con claridad la estructura y los beneficios de la metodología, con ejemplos prácticos, para mitigar posibles reticencias del alumnado.

– Adaptar la intensidad del proyecto al contexto de cada asignatura, ajustando el alcance de las tareas en función del número de estudiantes y los créditos asignados, sin renunciar a la lógica del ABP.

Por su parte, el alumnado ha realizado algunas sugerencias de mejora entre las que destaca ofrecer la posibilidad de realizar el trabajo individualmente ya que en algunos grupos han surgido problemas de coordinación, reparto de tareas o diferente nivel de compromiso, entre otros. También solicitan más seguimientos y que se dedique más tiempo de clase a la actividad. En cambio, entre los puntos fuertes destacan la tutela del profesorado, la utilidad de la actividad para realizar el TFG en el futuro y el conocimiento de nuevas fuentes de información.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los resultados de esta propuesta se enmarcan en el proyecto de innovación docente "EL ABP COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO: CAPACITANDO AL ALUMNADO EN LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN" (PID 24-62) de la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO 2024-2025, de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Belimane, W. (2024). Integrating Project-Based Learning in a Quality Management Course: Implementation Process and Students' Perception. *Economics and Business*, 38, 103-120. https://doi.org/10.7250/EB-2024-0007

Carrió, M., Baños, J. E., & Rodríguez, G. (2022). Comparison of the Effect of Two Hybrid Models of Problem-Based Learning Implementation on the Development of Transversal and Research Skills and the Learning Experience. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.875860

Chan-Joo, L. (2021). A Study on the PBL (Project-Based Learning) with Microprocessors for Analog Electronics. *The Society of Convergence Knowledge Transactions*, 9(3), 127-136. https://doi.org/10.22716/SCKT.2021.9.3.035

Clyne, A. M., & Billiar, K. L. (2016). Problem-based learning in biomechanics: Advantages, challenges, and implementation strategies. *Journal of Biomechanical Engineering*, 138(7). https://doi.org/10.1115/1.4033671,

Davis, M. H., & Harden, R. M. (1999). AMEE Medical Education Guide No. 15: Problem-based learning: A practical guide. *Medical Teacher*, 21(2), 130-140. https://doi.org/10.1080/01421599979743,

Finucane, P. M., Johnson, S. M., & Prideaux, D. J. (1998). Problem-based learning: Its rationale and efficacy. *Medical Journal of Australia*, 168(9), 445-448. https://doi.org/10.5694/J.1326-5377.1998.TB139025.X;CTYPE:STRING:JOURNAL

Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207

Huri, Dr. A. S., Sahae, Dr. J. P., Prince, Dr. A. M., & Srivastava, Dr. R. (2024). Collaborative Learning Communities: Enhancing Student Engagement And Academic Achievement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 7031-7036. https://doi.org/10.53555/KUEY.V30I5.3624

Lane, S. (2016). Promoting Collaborative Learning among Students. *American Journal of Educational Research*, 4(8), 602-607. https://doi.org/10.12691/EDUCATION-4-8-4

Lima, R. M., Mesquita, D., & Flores, M. A. (2014). *Project approaches in interaction with industry for the development of professional competences.* https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31083

Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. Disciplinary and Interdisciplinary *Science Education Research*, 4(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/S43031-021-00042-X/FIGURES/1

McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Collaborative or Cooperative Learning? En T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 203-214). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-59140-174-2.CH009

Mihić, M., & Zavrski, I. (2017). Professors' and Students' Perception of the Advantages and Disadvantages of Project Based Learning. *The International journal of engineering education*, 33(6), 1737-1750. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6900215&info=resumen&idioma=ENG

Murphy, K. (2004). Student Perceptions of the Advantages and Disadvantages of Problem Based Learning. *Journal of Clinical Speech and Language Studies*, 14(1), 64-76. https://doi.org/10.3233/ACS-2004-14105

Petrescu, A.-M. A., Gorghiu, G., & Draghicescu, L. M. (2017). The Advantages of Collaborative Learning in Science Lessons. En Clipa (Ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education* (Vol. 2, pp. 326-333). LUMEN Proceedings. https://doi.org/10.18662/LUMPROC.ICSED2017.36

Ramos, J. L., Cattaneo, A. A. P., de Jong, F. P. C. M., & Espadeiro, R. G. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 695-718. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720

Redes, A. (2016). Collaborative learning and teaching in practice. *Journal Plus Education*, 16(2), 334-345. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=616267

Ribeiro, S., Tavares, C., Lopes, C., & Chorão, G. (2023). Competence Development Strategies after COVID-19: Using PBL in Translation Courses. *Education Sciences*, 13(3), 283. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13030283

Rocha, T., Mendes, C., & Wardhani, W. D. L. (2025). Assess the Impact of a Project-Based Learning Approach on the Development of 21st Century Skills. *Lingeduca: Journal of Language and Education Studies*, 4(1), 32-41. https://doi.org/10.70177/LINGEDUCA.V4I1.2226

Rutherford, S. M. (2014). *Collaborative learning: theory, strategies and educational benefits*. Nova.

Solís Muñiz, M., & Romero Ordóñez, A. (2017). PBL from Real Projects and Students Initiative: a case study. *International Journal of Engineering Education*, 33(6), 1726-1736. https://hdl.handle.net/11441/140069

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., Parente, J. M., & Bjorklund, S. A. (2001). Collaborative learning vs. lecture/discussion: Students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*, 90(1), 123-130. https://doi.org/10.1002/J.2168-9830.2001.TB00579.X;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER

van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.02.001

Vieira, P. N., & Faria, L. (2020). Using problem-based learning in sport sciences college: process and student's perceptions. *13th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 1, 6500-6506. https://doi.org/10.21125/ICERI.2020.1392

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS SOBRE CONTEXTOS PATRIMONIALES: CARTEIA (SAN ROQUE, CÁDIZ) COMO RECURSO NUMISMÁTICO- ARQUEOLÓGICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA[73]

ANA RITA GARCÍA COBEÑA
Universidad de Cádiz

ALICIA ARÉVALO GONZÁLEZ
Universidad de Cádiz

JOSÉ LUIS PORTILLO-SOTELO
Universidad de Cádiz

JOSÉ ÁNGEL EXPÓSITO ÁLVAREZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario actual, persiste la necesidad de implementar estrategias que impulsen una mayor dinamización de la enseñanza, particularmente en el ámbito de las humanidades, donde las asignaturas prácticas tienden a incorporar innovaciones de manera más lenta y gradual. Los estudiantes que acceden a la universidad provienen, en su mayoría, de un sistema de educación secundaria orientado fundamentalmente hacia la adquisición de conocimientos teóricos, lo cual, si bien les proporciona una base conceptual, no siempre favorece una transición fluida hacia metodologías activas en el nivel superior.

La enseñanza en la universidad continúa estando marcada por una fuerte prevalencia de enfoques tradicionales centrados en la transmisión

[73] Este trabajo es resultado del Proyecto PID2023-151382NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

de contenidos. Esta orientación presenta dificultades evidentes para mantener el interés y la implicación del alumnado, especialmente durante las etapas iniciales del grado, cuando se construyen y desarrollan las primeras conexiones con la disciplina; y, exploran su propia motivación académica. Bajo nuestro criterio, un predominio de metodologías tradicionales, únicamente centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, generan una clara desmotivación, pasividad y una comprensión meramente superficial de los conceptos claves. Ante esta problemática, se hace necesario explorar vías pedagógicas alternativas que favorezcan un aprendizaje más participativo y significativo.

En esta línea, son relevantes los nuevos enfoques docentes como el aprendizaje basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la incorporación de dinámicas colaborativas, el uso de recursos digitales o la integración de análisis de estudio de casos reales; este último es un claro reclamo para potenciar la curiosidad del alumnado, ya que lo sitúa en un rol más activo dentro del propio proceso formativo. Asimismo, el diseño y ejecución de actividades con estas características tejen conexiones entre el contenido de la asignatura y situaciones auténticas que pueden ocurrir en su futura vida profesional, contribuyendo a fortalecer la autonomía intelectual del estudiantado.

De igual manera, todo lo expuesto en líneas anteriores debe ir en consonancia con un adecuado acompañamiento del docente, entendido como un proceso continuo en el que se desarrolle una orientación, retroalimentación y apoyo por nuestra parte.

En este sentido, la arqueología como campo de estudio, posee un elevado potencial formativo y atractivo, pero este debe ser cuidadosamente estimulado, en particular mediante la integración de actividades prácticas. Nuestro trabajo persigue revitalizar la experiencia educativa en torno a los contenidos arqueológicos que, al constituir el primer acercamiento del estudiante a esta disciplina, resultan clave para fomentar su motivación y compromiso con el aprendizaje.

En nuestra iniciativa hemos hecho uso de diversas herramientas didácticas, entre las que destacan el análisis directo del registro arqueológico, la elaboración de fichas catalográficas de materiales muebles, el empleo

de corpora especializados para el estudio numismático, así como la exposición oral de los resultados obtenidos en cada fase del proceso. Estas actividades permiten al alumnado asumir un rol activo en su formación y desarrollar competencias investigadoras desde etapas tempranas.

A continuación, se detallan los objetivos específicos, el enfoque metodológico adoptado y los principales resultados derivados de esta experiencia docente, que consideramos extrapolable a otras asignaturas afines o contextos académicos similares dentro del área de las humanidades.

2. OBJETIVOS

En el marco de una enseñanza universitaria que aún mantiene un fuerte arraigo en metodologías expositivas, especialmente en el ámbito de las humanidades, se vuelve imprescindible explorar enfoques pedagógicos que promuevan una mayor implicación del alumnado y una participación activa en su proceso formativo. Este trabajo tiene como objetivo principal impulsar la renovación metodológica a través de la incorporación de estrategias didácticas activas, concretamente mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aplicado a la asignatura Epigrafía y Numismática del Grado en Historia de la Universidad de Cádiz.

A través de esta propuesta se persigue facilitar la transición de los estudiantes —procedentes de una educación secundaria fundamentalmente teórica— hacia modelos de enseñanza superior más dinámicos y participativos. En este sentido, se plantea un diseño didáctico centrado en el estudio del yacimiento arqueológico de Carteia (San Roque, Cádiz), que permite contextualizar el aprendizaje en torno a la cultura material de época antigua mediante la manipulación y el análisis directo de materiales arqueológicos (monedas y elementos cerámicos).

Los objetivos específicos de esta iniciativa se articulan en torno a varios ejes: favorecer la adquisición de competencias técnicas en clasificación y catalogación de monedas, fomentar habilidades comunicativas mediante la elaboración y presentación de informes, y desarrollar capacidades investigadoras desde una etapa temprana de la formación académica. Además, se busca fortalecer el vínculo entre el alumnado y el

patrimonio arqueológico, promoviendo una comprensión más profunda de su relevancia histórica y social.

Por último, el proyecto se propone evaluar la eficacia de este enfoque mediante instrumentos específicos que permitan calcular la calidad del aprendizaje obtenido y el grado de participación del propio alumnado. Todo ello con el fin de valorar su aplicabilidad en otras asignaturas afines del área de humanidades, contribuyendo así a la construcción de un modelo docente más interactivo, contextualizado y significativo.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA

En el marco de esta experiencia formativa se diseñaron y ejecutaron estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la aproximación empírica del estudiantado a los materiales arqueológicos. Para ello, se implementó una metodología de corte activo sustentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfoque que promueve la adquisición de competencias a través del planteamiento, desarrollo y resolución de proyectos —ya sean simulados o reales—. Esta modalidad didáctica sustituye el modelo transmisivo tradicional por un proceso en el que el alumnado asume un rol protagonista mediante la investigación autónoma, el análisis crítico y la elaboración de productos concretos como respuesta a los retos planteados.

Durante el desarrollo de la propuesta, los estudiantes abordaron un conjunto de tareas prácticas directamente relacionadas con los contenidos de la asignatura Epigrafía y Numismática. Específicamente, nos referimos al bloque de Numismática, el cual se encuentra conformado por una serie de temas que ofrecen una percepción completa y progresiva de la disciplina. Entre estos temas encontramos desde el concepto, historia y método de la Numismática, pasando por la fabricación de la moneda y sus características físicas; y llegando hasta el propio origen de la moneda, con una extensión hasta las acuñaciones de época tardorromana.

Las actividades se estructuraron en torno al manejo y análisis de dos colecciones de referencia: por un lado, la colección numismática institucional de la Universidad de Cádiz; y por otro, el repertorio cerámico

custodiado en el Laboratorio de Arqueología y Prehistoria (LABAP), ambos recursos fundamentales para contextualizar y consolidar el aprendizaje experiencial en este ámbito. A ello debemos sumarle, el propio contenido de la asignatura —mencionado en líneas superiores—, ya que, tenemos que entender nuestra metodología como una simbiosis y conjunto de las actividades prácticas y la teoría impartida. Con ello queremos transmitir al alumnado la relevancia histórica, cultural y económica de la moneda en la Antigüedad. Para que desarrollen su capacidad interpretativa del testimonio arqueológico-numismático como un instrumento fundamental para la investigación.

3.1. DE LO EXPOSITIVO A LO EXPERIENCIAL: ABP Y APRENDIZAJE ACTIVO CON COLECCIONES ARQUEOLÓGICAS

El modelo docente que venimos promoviendo no es algo novedoso, ya que tiene sus fundamentos en las teorías del constructivismo y del aprendizaje social (Karlin y Viani, 2001; Piaget, 1970; Vygotsky, 1986). Y, desde la década pasada ha venido siendo aplicado en la enseñanza universitaria (Valero-García y Navarro, 2008; Woods *et al*., 1997). Sin embargo, esta metodología se adapta a la perfección a los nuevos sistemas europeos de enseñanza superior, en el cual se promueve un trabajo en el aula y fuera de ella por parte del alumnado. Esto permite motivar a los alumnos a cumplimentar las tareas previstas, ya que el trabajo en grupo sobre supuestos prácticos, que tienen relación con su proyección profesional, fomenta el desarrollo de diversas habilidades transversales –que indicaremos en los apartados siguientes—, como la comunicación escrita u oral, el aprendizaje autónomo o el trabajo grupal.

En nuestro trabajo nos hemos enfocado en la implantación de este método en las cinco clases prácticas que tenemos que impartir en la asignatura de *Epigrafía y Numismática*, concretamente en la parte de Numismática. Para ello, antes de la confección de cada una de las prácticas, tuvimos que reformular algunas cuestiones como la configuración de los grupos de trabajos, el tamaño o el criterio de su formación. Además, de la adecuación de los enunciados y el contenido de los proyectos que debían confeccionar; el plan de trabajo, los objetivos o las competencias específicas que debían adquirir los alumnos/as. A resaltar que,

en este proceso prestamos especial atención a garantizar dinámicas inclusivas que promoviesen una participación equitativa en consonancia a la diversidad presente en el aula. Este cuidado por parte del profesorado implicó la consideración de diferentes ritmos de aprendizaje, distintos estilos cognitivos y necesidades específicas del propio alumnado. Todo ello con la finalidad de que todos pudieran trabajar e integrarse en grupos heterogéneos y colaborar en condiciones de equidad.

En este sentido, nosotros partíamos de la base de que la totalidad del alumnado ya había cursado la asignatura de *Introducción a la Arqueología*, impartida en el primer curso del Grado en Historia. Por lo tanto, teníamos un fundamento sobre el que construir y ampliar el temario al estudio del objeto numismático. En un comienzo, en la primera práctica, para ayudarles a desarrollar su autonomía comenzamos agrupándolos por parejas. En esta primera experiencia debían tener un primer acercamiento a la metodología numismática, usando monedas que tenían en sus propios bolsillos como euros o céntimos. Ambas personas que configuraban el grupo, tuvieron que identificar y exponer en público las partes que componen una moneda: anverso, reverso, campo, gráfila, exergo, leyendas, ceca, entre otros. Y, tras la explicación de los docentes, tomar la posición de cuños de sus respectivas monedas; esto último con la asistencia del profesorado, quienes íbamos mesa por mesa ofreciendo soporte y revisando el trabajo.

Ampliamos la dificultad en la práctica número dos, ya que se configuraron grupos de tres o cuatro alumnos, e incluimos el uso de las colecciones de referencia como herramientas didácticas, con la finalidad de facilitar el desarrollo del proyecto y de una mayor captación de la información por parte del alumnado. Aunque su presencia aún es limitada, el uso de esta metodología comienza a consolidarse en el ámbito arqueológico, tal como reflejan algunas de las publicaciones docentes más recientes (Busto y Sánchez Castillo, 2023).

En este sentido, el proyecto que propusimos fue la identificación y análisis de un contexto arqueológico específico, concretamente una Unidad Estratigráfica excavada en la pasada campaña arqueológica que llevamos a cabo en el Enclave Arqueológico de Carteia, en la cual participaron parte del alumnado que cursaba la asignatura. Para ello, explicamos

los antecedentes contextuales del yacimiento, de la propia excavación y de los materiales que debían analizar que formaban parte de un supuesto ficticio. Hicimos especial hincapié en la historia de la ciudad hispanorromana, desde la antigüedad ha ostentado una ubicación privilegiada en la Bahía de Algeciras, junto al río Guadarranque, flanqueada por el peñón de Gibraltar al este y las costas de Algeciras al oeste, formando un puerto natural que propicia el comercio marítimo. Además de dichas condiciones se encuentra a tan sólo 20 km de las costas africanas, poseyendo un magnífico control visual del mar Mediterráneo y del océano Atlántico, factores que serían fundamentales para entender su implicación en fenómenos históricos de tal importancia como la colonización fenicia, la segunda guerra púnica o la conquista romana en la Península Ibérica (Roldán *et al*., 2003, 59-60; Jiménez Vialás, 2017, 483)

Para el ejercicio usamos varios tipos de colecciones, por un lado, la colección cerámica de época romana del Laboratorio de Arqueología y Prehistoria de la Universidad de Cádiz (LABAP). Y, por otro lado, la colección numismática de la misma entidad. El uso de réplicas de calidad permite al alumnado reconocer con mayor claridad las formas y volúmenes de las piezas, facilitando así su comprensión funcional. La fidelidad en los acabados incrementa la experiencia sensorial y favorece una identificación más precisa entre los objetos originales y sus reproducciones disponibles para el estudio.

La utilización de ambas colecciones (Figura 1) se explica por el sentido y finalidad del propio proyecto, ya que el alumnado debía analizar un contexto arqueológico datado en el siglo I d.C. en el cual habían aparecido varias formas de cerámica *terra sigillata*, un cuenco de cerámica marmorata (69-79 d.C.), un denario romano republicano del 146 a.C. (RRC 219/1), un as de Tiberio del 22-30 d.C. (RIC I Tiberius 81) y un AE3 de Constantino I del 335-337 d.C. (RIC VII Treveri 591). Tras la explicación por parte del docente, se hizo entrega de las reproducciones cerámicas y de las monedas a los alumnos, para que analizasen de primera mano los materiales con los que debían trabajar. Además, esto facilitó y ayudó a reafirmar el temario de la asignatura, ya que la diversidad de monedas elegidas correspondía a un criterio específico. Elegimos amonedaciones que pertenecían a épocas muy diferentes, y por lo tanto a denominaciones/valores distintos, esto facilitó

que el alumnado pudiese diferenciar las diversas emisiones y así obtener un esquema mental diacrónico de los múltiples tipos de monedas acuñados a lo largo de la antigüedad.

FIGURA 1: *Ejemplos de materiales de las colecciones de referencia de cerámica y numismática de la Universidad de Cádiz*

Tras un tiempo estimado de 40 minutos, en el cual las docentes —profesoras Arévalo y García— iban mesa por mesa resolviendo las dudas pertinentes a los grupos. El ejercicio se resolvió a través de presentaciones orales (Figura 2), cada grupo elegía su portavoz y tenía que presentar las diferentes hipótesis a las que habían llegado, sobre la localización de esas monedas junto al registro material, en un contexto arqueológico fiable del siglo I d.C. Queremos destacar que, de forma generalizada, el alumnado consiguió entender la finalidad del ejercicio y logró comprender la presencia del numerario en el nivel estratigráfico (U.E.) en que se

localizó, destacando la residualidad del uso del denario en un horizonte cultural asociado a la fase inicial del Imperio Romano. Bien es cierto que las hipótesis sobre la aparición del AE3 de Constantino I, estuvieron más alejadas de las posibles razones lógicas de su hallazgo en la unidad Alto Imperial. No obstante, un porcentaje pequeño de alumnos lograron plantear algunas ideas que iban desde la intrusión en la unidad estratigráfica, a la posibilidad de un arrasamiento en el siglo IV d.C. que habría dado lugar a la presencia improcedente de la moneda. En definitiva, los alumnos pudieron familiarizarse de manera práctica y directa con los conceptos arqueológicos de residualidad e intrusión según los preceptos de la metodología arqueológica universalmente aceptada en la actualidad y desarrollada por Harris (1979).

FIGURA 2: *Imagen usada en las clases prácticas para la elaboración de un ejercicio práctico en grupo.*

La evaluación de estas actividades se estructuró a partir de la elaboración individual de un Diario de Prácticas, para el cual los estudiantes contaron con el apoyo de los materiales didácticos empleados en las sesiones, disponibles previamente en el Campus Virtual de nuestra asignatura. Asimismo, para la ejecución de las últimas prácticas, como instrumento principal, se diseñó una ficha de catalogación numismática (Figura 3) basada en modelos científicos, que requería, en una primera fase, de la identificación de la emisión y su correcta asignación a los *corpora* de referencia —online— tratados en clase: *Sylloge Nummorum Graecorum* (SNG)[74], *Greek Coinage* (ARCH)[75], Moneda Ibérica (MIB)[76], *Roman Republican Coinage* (RRC)[77], *Roman Imperial Coinage* (RIC)[78], *Roman Provincial Coinage* (RPC)[79]; todo ello atendiendo al tipo de emisión —griega, hispánica preimperial, romana republicana, romana provincial o romana imperial—. En una segunda fase, los estudiantes debían completar la información técnica de cada pieza, incluyendo la descripción de anverso y reverso, cronología, autoridad emisora —en caso de haberla—, denominación, posición de cuños, referencia al catálogo usado y la inclusión de observaciones —en caso de ser necesario—.

De acuerdo con lo anterior, los alumnos trabajaron en grupos de tres o cuatro personas, atendiendo a las características personales del alumnado, la configuración del aula y a la limitación que supone para el docente el número de estudiantes y la cantidad de reproducciones arqueológicas de las que disponemos. La integración de diversas actividades didácticas ha permitido valorar tanto el grado de asimilación de los contenidos por parte del alumnado como su competencia para aplicar dicho conocimiento al análisis específico de piezas numismáticas, considerando las particularidades materiales y contextuales de cada ejemplar.

[74] http://www.sylloge-nummorum-graecorum.org

[75] https://greekcoinage.org/arch/

[76] https://monedaiberica.org

[77] https://numismatics.org/crro/

[78] https://numismatics.org/ocre/

[79] https://rpc.ashmus.ox.ac.uk

FIGURA 3: *Ejemplo de ficha catalográfica usada en nuestras prácticas para enseñar al alumnado*

Identificación de la moneda	Semis de Carteia							
Id	1	Localización	Museo de Cádiz				Foto de anverso	
Taller	Carteia	Material	AE (Bronce)	Valor/Denominación	Semis			
Fecha de emisión	Desde:	35 a.C.	Hasta:		Autoridad emisora			
Lugar de procedencia	Carteia	Tipo de hallazgo	Hallazgo casual superficial					
Campaña arqueológica		UUEE						
Contexto:	Hallazgo en superficie en el área de intramuros de Carteia						Foto reverso	
Materiales asociados								
Bibliografía hallazgo	Inédito							
Anverso	CARTEIA EX D D, Cabeza de fortuna a dcha.							
Reverso	C MAIVS C F POLLIO IIII VIR Caduceo alado							
Peso (g)	6, 19	Módulo (mm)	22, 91	Eje/Posición de cuños (h)	6		Estado de conservación	Buena
Referencia a catálogo	CHAVES TRISTAN, F. (1979): *Las monedas Hispano-Romanas de Carteia. Instituto Antonio Agustín de numismática del consejo superior de investigaciones científicas.* Barcelona. ***Chaves Periodo IV (Serie B) 24ª emisión;*** VILLARONGA, L., (1994): *Corpus Nummum Hispaniae ante Augusti Aetatem.* Madrid ***(CNH 61)***; VILLARONGA, L. y BENAGES, J., (2011): *Ancient coinage of the Iberia Peninsula, Greek. Punic, Iberian, Roman. Les monedes de l' Edat antiga a la península ibérica, Societat Catalana d 'estudis numismatics,* Barcelona ***(ACIP 2605)***; BURNETT, A., AMANDRY, M. y RIPOLLÈS, P.P. (1992): *Roman Provincial Coinage. From the death of Caesar to the death of Vitellius (44 BC-AD 69),* London-Paris. ***(RPC 113)***							
Observaciones								
Bibliografía moneda	García-Cobeña, A. R. (2024): Análisis de nuevos hallazgos monetales procedentes de la ciudad de Carteia (San Roque, Cádiz) *Revista numismática Hécate 11*; p. 79, cat. nº 28.							

El proceso de evaluación se articuló mediante una herramienta docente basada en criterios claros de desempeño, diseñada para valorar de forma individualizada las competencias adquiridas por el alumnado a lo largo de las distintas actividades y proyectos planteados. Este enfoque permitió realizar un seguimiento riguroso y coherente del aprendizaje, en línea con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde la práctica docente, se priorizó el desarrollo de habilidades comunicativas —esenciales en el ámbito académico y profesional— junto con la profundización en contenidos específicos, la capacidad de análisis crítico, la síntesis de información relevante y el trabajo colaborativo. Asimismo, las exposiciones en el aula contribuyeron a enriquecer el aprendizaje colectivo, permitiendo al resto del grupo acceder al conocimiento compartido en cada intervención. Dicha dinámica fomentó que el propio alumnado obtuviese una comparación directa de sus ideas, lo que promovió la reflexión crítica y un debate constructivo.

4. IMPACTO Y RESULTADOS DEL PROCESO FORMATIVO

La aplicación del ABP en el temario docente que debemos explicar al alumnado ha generado una serie de competencias específicas y transversales. En el primer caso, se trata de competencias que prevemos que los

estudiantes podrían adquirir de forma intrínseca mediante la asistencia y participación en las clases. Entre ellas encontramos la lectura e interpretación de leyendas epigráficas en las monedas, para la cual nos hemos basado en el reconocimiento de abreviaturas, de fórmulas latinas y griegas; y, en el análisis del contenido político y simbólico de las propias inscripciones que pueden tener un uso propagandístico. Para ello deben interpretar e identificar los diferentes tipos iconográficos presentes en las propias monedas. La realización de dicha actividad de forma fehaciente los llevará de manera inmediata a la adscripción de la moneda a una determinada cultura y, por consiguiente, a un periodo cronológico preciso.

Por otro lado, dentro de las competencias específicas nos encontramos con la adquisición de destrezas relacionadas con la datación y contextualización histórico-arqueológica de materiales y contextos arqueológicos. A pesar de ello, el alumnado que participa en estas clases prácticas ha tenido que cursar la asignatura de *Introducción a la Arqueología* —primer curso del Grado en Historia—, por lo tanto, nuestras clases reafirman los conocimientos que ya han tenido que adquirir de forma previa.

En nuestro caso, deben enfrentarse a estudiar un material específico, la moneda. Y para ello debe relacionar la emisión monetal con el contexto histórico-arqueológico, haciendo uso del análisis estratigráfico y la procedencia arqueológica de los hallazgos y los materiales relacionados.

En lo que respecta a las competencias transversales adquiridas por el alumnado, la mayoría se ha encontrado con la motivación necesaria y las capacidades para trabajar en equipo y expresarse oralmente con los compañeros y compañeras. Hemos detectado que se ha producido una colaboración efectiva entre los grupos de alumnos y se han expresado de forma clara y coherente, exponiendo sus ideas y debatiendo en las diferentes presentaciones que han tenido que realizar en el aula. Otra cuestión a destacar es la escucha activa y el respeto de las opiniones ajenas, ya que ha permitido una coordinación efectiva que ha tenido como propósito el alcanzar unos objetivos comunes.

Estas cuestiones ya comentadas derivan en un razonamiento crítico por parte del alumnado, esto lo podemos comprobar en el análisis objetivo de la información y datos que obtienen en clase. Esta información pasa

por un proceso de evaluación de diferentes perspectivas y argumentos, en la cual se produce una identificación de las falacias o sesgos de las fuentes de información que han usado en la adquisición de la metodología arqueológica y numismática. Todo ello para llegar a un punto final donde se produce una toma de decisiones fundamentadas y reflexivas.

La última competencia transversal que traemos a colación, es el resultado de lo expuesto con anterioridad, se trata de la gestión y el uso ético que se hace de la información patrimonial que han ido adquiriendo en clase. En este sentido, en clase promovemos —y creemos que es fundamental— el respeto por el patrimonio cultural y su valor histórico intrínseco; para ello deben acogerse a un uso responsable y legal de la información. Por lo cual, deben usar fuentes de información fiables, y para ello, en clase le proporcionamos la bibliografía pertinente, y recursos online para que puedan usar en el proceso de adquisición de competencias.

Asimismo, como recurso docente hemos elegido un yacimiento arqueológico local, que conocen y en el cual el propio alumnado ha tenido la oportunidad de excavar. Debido a esto, hemos percibido que se produce una sensibilidad especial hacia la conservación y difusión de los bienes patrimoniales de la provincia de Cádiz. Se crea una conciencia de la importancia ética en la divulgación y el manejo de datos, en nuestro caso de material arqueológico que conocen de primera mano.

Los resultados observados en el marco de nuestras clases docentes, evidencian un impacto positivo y multidimensional en el alumnado participante. En el plano académico, se ha constatado una mejora significativa en la comprensión de la numismática antigua, así como en la capacidad para contextualizar históricamente y arqueológicamente las monedas, integrando de forma coherente contenidos teóricos y prácticos. Desde el punto de vista del pensamiento crítico, el alumnado ha desarrollado habilidades para el análisis de fuentes primarias, especialmente monedas, interpretando su valor ideológico, político y simbólico desde una perspectiva histórica. En cuanto a la competencia comunicativa, se ha observado un progreso en la expresión oral y escrita, mediante la elaboración de informes técnicos y presentaciones, haciendo uso de un

vocabulario especializado. A nivel técnico, destacan la adquisición de destrezas en la clasificación, catalogación e identificación numismática, así como en el manejo de bases de datos especializadas como *Sylloge Nummorum Graecorum o Roman Imperial Coinage*. En términos de conciencia patrimonial, los estudiantes han mostrado una mayor conexión con el Enclave Arqueológico de Carteia, una creciente sensibilidad hacia la conservación y difusión del patrimonio, y una revalorización de la arqueología como fuente de conocimiento vivo. Asimismo, se ha potenciado la capacidad de trabajo colaborativo, evidenciada en la coordinación de tareas, la toma de decisiones conjunta y el contacto con profesionales del ámbito patrimonial. Finalmente, se ha registrado un incremento en la motivación, autonomía y autoconfianza del alumnado, que ha percibido su rol como investigadores en formación de forma activa y positiva.

Por lo tanto, la implementación de estas herramientas didácticas actuó como un potente estímulo motivacional para el alumnado, tal como reflejan tanto sus valoraciones directas como las observaciones recogidas en los dosieres de prácticas, donde se destaca su utilidad para fomentar el interés y dinamizar el aprendizaje práctico.

Estos datos derivados del proceso evaluador respaldan la eficacia de esta propuesta didáctica, evidenciando su valor formativo en el contexto universitario. El empleo de colecciones de referencia como recurso docente favorece la adquisición de competencias clave en el análisis arqueológico e histórico, incluso entre estudiantes que no se especializarán en esta disciplina, ya que la mayoría de ellos tienen otros objetivos futuros dentro de la ciencia histórica. El contacto directo con los materiales fomenta el desarrollo de criterios de identificación y contextualización aplicables a diversos periodos históricos. En síntesis, esta experiencia ha demostrado ser una herramienta didáctica replicable y transferible a otros campos de las Humanidades, contribuyendo a la innovación metodológica en la formación universitaria. Enseñar Historia y Arqueología desde el Patrimonio es enseñar con un significado, ya que nuestros estudiantes no solo aprenden sobre el pasado; sino, desde el pasado para el presente.

5. REFERENCIAS

Burnett, A., Amandry, M. y Ripollès, P. P. (1992). *Roman Provincial Coinage. From the death of Caesar to the death of Vitellius (44 BC-AD 69),* London-Paris.

Busto, M. y Sánchez Castillo, C. (2023). Proyecto de Innovación Docente CERAMOD: En la convergencia entre materialidad y virtualidad. En J. Ramé, P. Vicente-Fernández y M. F. Benito (coords.), *Recursos educativos y estrategias académicas: perspectivas multidisciplinares en la sociedad* (pp. 135-149). Egregius ediciones.

Chaves Trsitán, F. (1979). *Las monedas Hispano-Romanas de Carteia.* Instituto Antonio Agustín de numismática del consejo superior de investigaciones científicas. Barcelona.

García-Cobeña, A. R. (2024). Análisis de nuevos hallazgos monetales procedentes de la ciudad de Carteia (San Roque, Cádiz) *Revista Numismática Hécate 11;* p. 79, cat. nº 28.

Harris, E. C. (1979). Principles of Archaeological Stratigraphy. Academic Press, London.

Jiménez Vialás, H. (2017). La *Carteia* púnica (San Roque, Cádiz). Aproximación al estudio de la urbe y su territorio (VII-II A.C.). En F. Prados y F. Sala (eds.), *El oriente de occidente. Fenicios y púnicos en el área ibérica* (pp. 483-507). Universitat d' Alacant,

Karlin, M. y Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Jackson Education Service District.

Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psicology of the Child*. Grossman.

Roldán Gómez, L., Bendala Galán, M., Blánquez Pérez, J., Martínez Lillo, S. y Bernal-Casasola, D. (dirs.) (2003). *Carteia II*, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Madrid.

Valero. M. y Navarro, J. J. (2008). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos. En J. García Sevilla (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 171-190). Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.

Villaronga, L. (1994). *Corpvs Nvmmvm Hispaniae ante Avgvsti Aetatem.* Madrid.

Villaronga, L. y Benages, J. (2011). *Ancient coinage of the Iberia Peninsula, Greek, Punic, Iberian, Roman. Les monedes de l'Edat antiga a la peninsula ibérica,* Societat Catalana d'estudis numismatics. Barcelona.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. M.I.T. Massachusetts.

Woods, D.R., Hrymak, A. N., Marshall, R., R., Wood, P. E., Crowe, C. M., Hoffman, T. W., Wright, J. D., Taylor, P. A., Woodhouse, K. A. y Kyle Bouchard, C. G. (1997). Developing problem-solving skills: TheMcMaster problem solving program. *Journal of Engineering Education* 86(2) (pp. 75-91).

SECCIÓN II.

COOPERACIÓN, COMPROMISO Y SOSTENIBILIDAD EN APRENDIZAJE

RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: COMPETENCIAS CLAVE PARA EL FUTURO PROFESIONAL

RAQUEL PUENTES POYATOS
Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología. Universidad de Jaén

ANA BELÉN MUDARRA FERNÁNDEZ
Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología. Universidad de Jaén

ADORACIÓN MOZAS MORAL
Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la interrelación entre el bienestar económico generado por las empresas, su responsabilidad social y la posible relación causal entre ésta, la rentabilidad empresarial y el bienestar social de los países constituye una línea de análisis de creciente interés en el ámbito académico y empresarial. Existe una conciencia cada vez más extendida entre el tejido empresarial de que el éxito sostenido, la supervivencia en entornos competitivos y la generación de valor a largo plazo para los accionistas no pueden sustentarse exclusivamente en la maximización de beneficios a corto plazo, sino que requieren una gestión orientada al mercado que integre principios de responsabilidad social.

Esta concepción del modelo económico está en línea con la Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea -CE-, 2020) dónde se fijan como metas el desarrollo y crecimiento de la UE, sobre la base de un crecimiento inteligente, sostenible e integrador como manera de superar las

deficiencias estructurales de la economía europea, disfrutar de altos niveles de empleo y cohesión social.

Para alcanzar estos objetivos, las universidades tienen un papel fundamental. La Estrategia Europea para las Universidades destaca su papel como agentes de cambio en la transición ecológica y digital, dotando a estudiantes e investigadores de competencias en sostenibilidad, nuevas tecnologías y valores democráticos, igualdad, cohesión social, ciudadanía activa y diálogo intercultural (CE, 2022a). Esta visión no es nueva, ya en 2005 la comunicación sobre desarrollo sostenible ya subrayaba que la educación es "condición previa para fomentar cambios de comportamiento" y para dotar a los ciudadanos de competencias necesarias en un mundo en transformación (CE, 2005).

Igualmente, las Directrices de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre Sostenibilización Curricular, insisten en que la formación integral debe fundamentarse en aportar al desarrollo sostenible, adaptando los modelos docentes al Espacio Europeo de Educación Superior y promoviendo nuevas titulaciones y acciones formativas en sostenibilidad (CRUE, 2005).

En esta misma línea, en 2019 España aprobó el "Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030", dónde insta a las universidades a incluir competencias de desarrollo sostenible e inclusivo en toda la comunidad universitaria, reforzando alianzas con empresas y otros actores para abordar los retos globales (Gobierno de España, 2019). La Agenda 2030, nace en 2015 en el seno de la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU) con el título "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" y compromete a los Estados miembro de las Naciones Unidas a asumir su implicación directa en el impulso de un modelo de desarrollo sostenible. Un total de 139 países respaldaron esta hoja de ruta, que se articula en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), acompañados de 169 metas específicas y 231 indicadores destinados a evaluar su grado de cumplimiento. Previamente a los ODS, la AGNU elaboró una primera acción para contribuir a un desarrollo sostenible: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los (ODM estuvieron vigentes entre 2000 y 2015, y centraron sus esfuerzos en la erradicación de la pobreza. Aunque no

se alcanzaron por completo, marcaron el inicio de un compromiso firme y decidido hacia un mundo más justo y sostenible.

Por tanto, formar a los futuros profesionales en valores de solidaridad, ética y cooperación es esencial para contribuir a los ODS y crear un sistema productivo más sostenible y responsable. En base a esta necesidad, en las universidades se plantean proyectos de innovación docente (en adelante PID) orientados a integrar o implantar de manera transversal una formación en Responsabilidad Social Corporativa (en adelante RSC), Sostenibilidad u ODS, que contribuya a que a los/las estudiantes adquieran competencias de Sostenibilidad.

1.1. Formación en Competencias de Sostenibilidad: Importancia en el mercado laboral

La emergencia de la RSC no puede entenderse sin vincularla al concepto más amplio de desarrollo sostenible, tal y como lo formuló el Informe Brundtland en 1987: "satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades" (AGNU, 1987). Este enfoque implica reconocer que las empresas, independientemente de su naturaleza (públicas, privadas o sin ánimo de lucro), juegan un papel clave en la consecución de un crecimiento económico que sea, a la vez, social y ambientalmente sostenible.

La evolución desde un modelo de gestión tradicional centrado exclusivamente en la maximización de beneficios para el accionista (shareholders) hacia uno que persigue la generación de valor para todos los grupos de interés (stakeholders) responde, en gran medida, a la toma de conciencia de los impactos negativos derivadas de prácticas empresariales irresponsables. En este sentido, los escándalos financieros de las últimas décadas (Madoff, Enron, Worldcom, Lehman Brothers) pusieron de manifiesto las deficiencias éticas en la gestión empresarial y estimularon la adopción de un enfoque más amplio, donde la responsabilidad social se convierte en una ventaja competitiva que influye tanto en la atracción de clientes como en la fidelización de inversores, colaboradores internos y empleados.

Haertle et al. (2017) indica que los líderes empresariales del futuro son clave para afrontar los retos globales de la sostenibilidad. Las empresas deben transitar hacia un modelo ético, socialmente responsable y sostenible. Las universidades pueden formar a estos futuros líderes en prácticas responsables. La enseñanza universitaria en ADE debe pasar de un enfoque tradicional a uno donde la ética y la RSC estén integradas en su ADN, es decir, a una Gestión Socialmente Responsable.

En este sentido, en 2007 la ONU desarrollo los Principles for Responsible Management Education (PRME), siete principios para una educación en gestión responsable, reafirmados en 2024 como esenciales para implementar los ODS (PRME, 2024): propósito, valores, enseñanza, investigación, alianzas, práctica y contribución. De forma similar, el informe "Agenda 50+20" de la Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI) (2011) remarca tres roles de la educación en ADE: formar líderes globalmente responsables, orientar a las organizaciones al bien común y participar en la transformación empresarial.

La Comisión Europea, por su parte, desarrolló el documento *"GreenComp: El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad"* (CE, 2022b) como herramienta de referencia sobre competencias de sostenibilidad a escala de la UE. Para GreenComp la sostenibilidad como competencia abarca cuatro áreas competenciales: Encarnar valores de sostenibilidad; Asumir la complejidad de la sostenibilidad; Prever futuros sostenibles; Actuar en favor de la sostenibilidad. Complementariamente, el documento *"EntreComp: El marco europeo de competencias en emprendimiento"* (CE, 2018) identifica el "pensamiento ético y sostenible" como competencia emprendedora ligada a la sostenibilidad o RSC, definida como "Evaluar las consecuencias de las ideas sobre comunidad, mercado, sociedad y medio ambiente; Reflexionar sobre la sostenibilidad de objetivos a largo plazo; Actuar de forma responsable".

En la medida que no existe una definición globalmente aceptada de lo que se entiende por competencia en sostenibilidad, RSC u ODS, en nuestro trabajo se ha seguido el trabajo de Puentes-Poyatos et al. (2025, p. 757) que la define como: *"La capacidad de actuar de forma responsable, evaluando las consecuencias y/o el impacto de nuestras acciones sobre las personas y el planeta, para contribuir a un futuro sostenible"*.

La adquisición de esta competencia se está volviendo clave en los procesos de selección de los titulados universitarios, en todas las áreas profesionales, desde ADE, Ingeniería, Ciencia de la Salud, etc. El mercado laboral global ha mostrado en los últimos años un crecimiento sostenido de los llamados empleos verdes, reflejo de la importancia por el cambio climático y la transición hacia economías bajas en carbono. Según el informe Green Jobs de LinkedIn y Microsoft (2023), entre 2022 y 2023 el talento «verde» en la fuerza laboral creció un 12,3 % de media, mientras que las ofertas que requieren al menos una habilidad verde aumentaron un 22,4 %, evidenciando una brecha entre oferta y demanda de competencias en sostenibilidad.

En este mismo sentido, el informe Future of Jobs Report 2023, del Foro Económico Mundial (World Economic Forum -WEF-, 2023) indica que la tasa de contratación de puestos verdes ha superado cada año, desde 2019, el ritmo de crecimiento de la contratación total, alcanzando una media anual de +39 % frente a +20 % del conjunto de empleos. Paralelamente, la proporción de la fuerza laboral que declara poseer habilidades verdes creció un 40 %, pasando del 9 % en 2015 al 13 % en 2023, lo que evidencia una respuesta del capital humano ante la demanda de competencias en sostenibilidad. Recientemente, en el World Economic Forum's Annual Meeting 2025 (WEF, 2025) se ha puesto de manifiesto la crucial importancia de las competencias verdes o de sostenibilidad en el mercado laboral. Las empresas valoran y priorizan a los candidatos que presentan al menos una competencia verde, por lo que ya no es una opción para los candidatos, sino que se convierte en una necesidad y fuente de ventaja competitiva para éstos.

En cuanto a roles específicos, tres de los diez puestos de más rápido crecimiento están vinculados a la sostenibilidad (WEF, 2023): Sustainability Analyst (+45 % anual), Sustainability Specialist (+42 %) y Sustainability Manager (+40 %). Estos datos ponen de manifiesto la importancia que las empresas están dando a niel estratégico al área de RSC y Sostenibilidad, creando estructuras organizativas y departamentales que potencien este ámbito en la empresa e integrado la misma en sus objetivos estratégicos. Se pone de manifiesto, que las empresas están

buscando su ventaja competitiva y diferenciación en unos recursos humanos formados en competencias específicas de sostenibilidad o RSC.

Tras esta introducción dónde se pone de relieve, por un lado, la importancia de la formación en RSC-ODS a nivel institucional y, por otro, la relevancia de la misma a nivel profesional. En el segundo y tercer epígrafe se exponen los objetivos y metodología de una experiencia docente orientada a la formación en competencias de RSC. El cuarto epígrafe, presenta los resultados sobre cómo una formación transversal en RSC y ODS favorecer el desarrollo de competencias vinculadas a la Sostenibilidad. Por último, se exponen las conclusiones y discusión.

2. OBJETIVOS

Presentamos los resultados del Proyecto de Innovación Docente (PDI) "Estudiantes y Organizaciones Unidos por la Responsabilidad Social Corporativa", aprobado en la Universidad de Jaén para los cursos 2023-2025. Este proyecto tuvo como objetivo integrar los ODS y los principios de RSC o Sostenibilidad en la formación académica de los/las estudiantes de la Universidad de Jaén, y más concretamente que adquirieran la competencia de RSC, anteriormente definida: *"Capacidad de actuar de forma responsable, evaluando las consecuencias y/o el impacto de nuestras acciones sobre las personas y el planeta, para contribuir a un futuro sostenible"* (Puentes-Poyatos et al., 2025).

Se plantearon tres objetivos específicos con la implementación del PID:

- Objetivo 1: Incorporar de forma efectiva los criterios de RSC y ODS en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivo 2: Formar en los conceptos RSC, Sostenibilidad u ODS y su implicación estratégica.
- Objetivo 3: Evaluar el impacto de la propuesta en términos de adquisición de competencias en RSC, Sostenibilidad u ODS.

A continuación, se expone brevemente la metodología empleada en su desarrollo y se presentan los resultados en cuanto a la consecución del

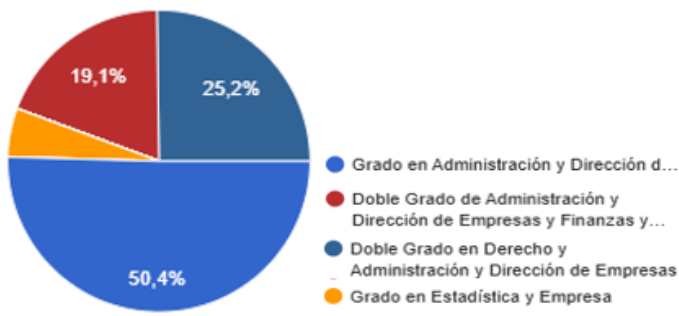
Objetivo 3: analizar si los/las estudiantes han adquirido la competencia de RSC tras su implementación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población

Nos centramos en los/las estudiantes de la Facultad de CC. Sociales y Jurídica de la Universidad de Jaén. Las materias en las que se implantó fueron "Gestión de Recursos Humanos (2º Curso)" y "Dirección Estratégica de la Empresa (3º y 4º Curso)", dentro de cuyas guías docentes no aparece como competencia, la sostenibilidad o la RSC. El total de estudiantes implicados fue de 266 estudiantes, de los Grados: Grado en ADE, Doble Grado en ADE y FICO y Doble Grado en Derecho y ADE. En el gráfico 1 se presenta una distribución de los/las estudiantes implicados en el PID por grados.

GRÁFICO 1. *Distribución de estudiantes por grado universitario.*



Fuente: Elaboración propia

La muestra total estuvo compuesta por 267 estudiantes, quienes respondieron a un cuestionario antes de recibir la formación teórico-práctica sobre RSC y ODS. De estos, 115 estudiantes completaron también el cuestionario después de la intervención. En la medida que los estudiantes iniciales y finales de los test no son los mismos en cantidad, para los análisis estadísticos hemos considerado la población como grupos independientes.

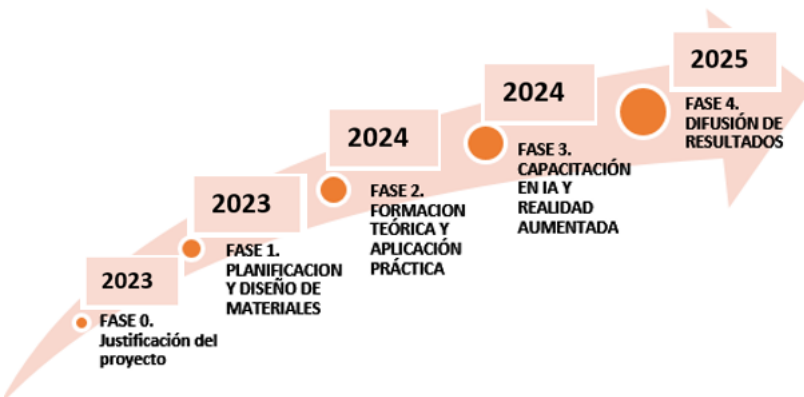
3.2. Metodología Docente

El enfoque metodológico adoptado en el PID se centró en una enseñanza-aprendizaje activa, donde el protagonismo del proceso educativo recae en los/las estudiantes. Para lograr los objetivos, se implementará una combinación de estrategias de aprendizaje, que incluyen:

- Trabajo individual y colectivo: Fomentando tanto la autonomía como la colaboración.
- Métodos pedagógicos tradicionales: Como el estudio de casos.
- Métodos pedagógicos innovadores: Destacando la clase invertida (Flipped Classroom) (Lo & Hew, 2017).

Estas metodologías se han implementado dentro de la metodología de Gestión de Proyectos que ha sido utilizada para desarrollar el proyecto académico (Turner, 2016) y que ha constado de cinco fases, tal y como se presenta en la figura 1.

FIGURA 1. *Fases implementación PID*



Fuente: Puentes-Poyatos et al. (2025)

Para la formación en RSC los/las estudiantes trabajaron dentro de la plataforma docente "PLATEA" de la Universidad de Jaén, tanto de forma individual como en grupo. La formación teórico-práctica se centró en:

- Dos Píldoras Formativas en línea sobre RSC y ODS.
- Una Actividad Práctica sobre análisis de RSC en el tejido empresas de Jaén.
- Un Foro o Jornada de Difusión y Debate con Empresas y ONGs de la provincia de Jaén.

Respecto a las *Píldoras Formativas*. El material formativo del proyecto se estructuró en dos módulos/píldoras para adquirir los conocimientos teóricos que capacitaran en la adquisición de la competencia de RSC. El primer módulo se centra en las *Nociones Básicas sobre RSC y ODS*, sentando las bases conceptuales de la RSC y sus principios, se detalla el marco de los ODS de la Agenda 2030, y se establece la interconexión entre ambos. Posteriormente, el segundo módulo aborda la *Dirección Estratégica y ODS*, poniendo de relieve la importancia de la integración de la RSC y los ODS en la estrategia de la empresa y en cómo alinear estos marcos de sostenibilidad con la estrategia y la toma de decisiones. El objetivo era comprender la importancia de asegurar que la sostenibilidad forme parte de las decisiones estratégicas y prácticas diarias organizacionales.

En cuanto a la *Actividad Práctica*. El objetivo de esta actividad fue analizar las prácticas socialmente responsables que comunicación online las empresas de la provincia de Jaén. Para poner en marcha esta actividad, seguimos dos pasos. El primero fue seleccionar las empresas con las que trabajarían los/las estudiantes. Específicamente, nos enfocamos en las medianas empresas de la provincia, pero priorizando aquellas que tenían un mayor volumen de ventas. Nuestra intención con este enfoque era trabajar con organizaciones que a menudo enfrentan más desafíos —ya sean de índole económica o de formación— a la hora de comunicar y dar visibilidad a sus acciones de responsabilidad social frente al sus grupos de interés. El segundo paso consistió en crear una herramienta de evaluación: elaboramos un cuestionario detallado de indicadores RSC-ODS. La misión de los estudiantes era aplicar este cuestionario revisando la página web de las empresas o, en los casos que era posible, contactando directamente con ellas.

El proyecto y la formación de los estudiantes finalizó la *Jornada "Organizaciones de Jaén con corazón: RSC, Estrategia y Educación Superior*". Este evento, que congregó a diversas Empresas y ONG de la provincia de Jaén, se diseñó con el objetivo primordial de facilitar la transferencia de conocimientos bidireccional entre los estudiantes y las organizaciones locales que ya implementan prácticas de RSC. La jornada sirvió como un espacio de difusión de los resultados del PID y de encuentro, donde el aprendizaje teórico del aula se contrastó con la realidad empresarial, fomentando el diálogo sobre la integración de la RSC en la estrategia corporativa y su papel en el ámbito de la educación superior.

3.3. Metodología Estadística

La valoración del proceso de aprendizaje, se llevó a cabo a través de *cuestionarios pre y post formación* (Brick & Khanna, 2020). Las preguntas que se les formularon se recogen en la tabla 1.

TABLA 1. *Ítems de análisis*

Código	Pregunta-Ítem
ODS 1	¿Cuál considera que es su nivel de cocimiento sobre RSC u ODS?
ODS 2	Indiqué en qué ámbito habría que implementar los ODS
ODS 3	¿Qué organismo promovió los ODS?
ODS 4	¿Qué entidades u organizaciones considera que han de implicarse para alcanzar los ODS?
ODS 5	¿En qué año se aprobó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible?
RSC 1	Me considero una persona con sentido de obligación de ayudar a las personas me0s favorecidas o con problemas
RSC 2_CS	Me considero una persona comprometida con la sostenibilidad y el cambio climático
RSC 3	Evalúo las consecuencias y el impacto que mis propias acciones tienen en la sociedad y en la naturaleza
RSC 4	Si tuviera que crear una empresa: Buscaría una oportunidad empresarial con resultados favorables para:
RSC 5	El término de RSC implica:
RSC 6	Las empresas implantan prácticas de RSC para:
RSC 7	En el ámbito de la RSC los stakeholders o grupos de interés son:
RSC 8	Considera que "La implantación de la RSC por parte de las organizaciones implica un coste para las mismas, que si no disponen de partida presupuestaria no podrán llevar a cabo":

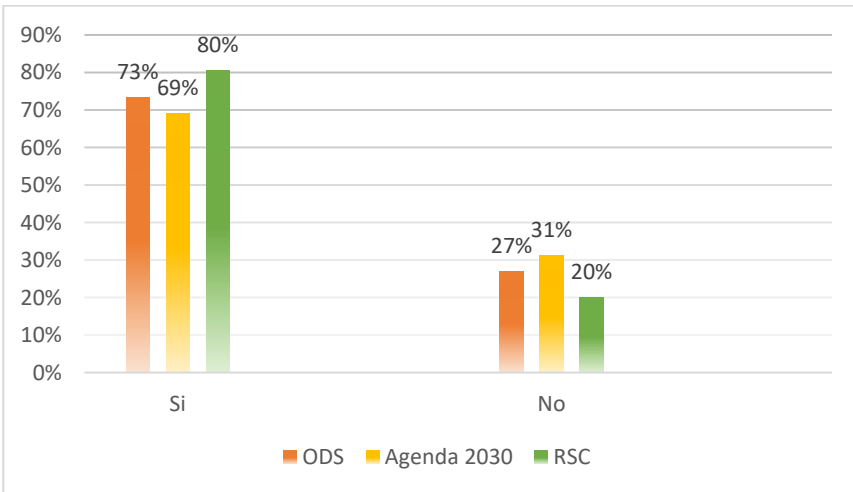
Fuente: Elaboración Propia

Estas preguntas se agrupan en dos bloques, bloque ODS y bloque RSC, y conforman un total de 13 ítems (5 sobre ODS y 8 sobre RSC) de análisis. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación típica, valores mínimo y máximo) y se aplicaron técnicas de estadística inferencial para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos pre y post formación.

4. RESULTADOS

Antes de presentar los resultados estadísticos, resulta de interés mostrar el gráfico 2 donde se pone de relieve el nivel de conocimiento previo que tenían los/las estudiantes antes de recibir la formación sobre tres términos clave: ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), la Agenda 2030, y la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Se les preguntaba si habían oído hablar alguna vez sobre dichos términos.

GRÁFICO 2. *Nivel de conocimiento de los términos RSC, ODS y Agenda 2030 antes de la formación.*



Fuente: Elaboración propia

Los datos ponen de relieve que había una proporción relevante, más del 25%, de los/las estudiantes que desconocían los términos ODS y Agenda 2030. Este dato justificaría la necesidad de realizar

formaciones transversales y la realización de este PDI. Además, aunque existe una alta familiaridad con el término RSC (80%) resultado sorprendente que un 20% de estudiantes no conozca este término o no le resulte familiar, tratándose de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas.

En cuanto a los resultados obtenidos para evaluar el impacto del PID en términos de adquisición de competencias en RSC, Sostenibilidad u ODS, en la tabla 2 se proporciona un resumen de los datos de estadística descriptiva y estadística inferencial de los 13 ítems definidos anteriormente.

TABLA 2. *Resultados de la prueba de U-Mann Whitney para contraste de medias pre-test y post-test.*

Ítems	Dif. Media	Estadístico U	Valor p	D. Sig. (p < 0.05)
ODS 1 – Nivel de conocimiento sobre RSC u ODS	0.59	9406,5	0.0000	Sí
ODS 2 – Implementación de ODS en todos los países	0.17	12736,5	0.0004	Sí
ODS 3 – Conocimiento del organismo promotor (ONU)	0.49	7808	0.0000	Sí
ODS 4 – Implicación de entidades para alcanzar ODS	0.33	10219	0.0000	Sí
ODS 5 – Año de aprobación de Agenda 2030	0.56	6795,5	0.0000	Sí
RSC 1 – Compromiso son la sociedad	0.05	15013	0,7126	No
RSC 2_CS – Compromiso con sostenibilidad y cambio climático	0.22	13403	0.0379	Sí
RSC 3– Conciencia del impacto personal	0.07	14674	0,4594	No
RSC 4– Preferencia por modelos de negocio responsables	0.06	14240	0,1716	No
RSC 5 – Definición de RSC como triple responsabilidad	0.17	12724,5	0.0017	Sí
RSC 6 – Finalidad de la RSC	0.35	10038	0.0000	Sí
RSC 7 – Concepto de stakeholders en RSC	0.37	9746,5	0.0000	Sí
RSC 8 – Coste y viabilidad de la RSC	0.29	10854	0.0000	Sí

Fuente: Elaboración propia

La media de sus resultados muestra un incremento generalizado tras la formación en RSC y ODS, obteniéndose una diferencia de medias (pre-test y post-test) positiva en todos ellos, lo que confirma que existe una brecha de conocimiento previo. Las mayores diferencias se encontraron en el bloque de ODS, particularmente en el Nivel de conocimiento

sobre RSC u ODS (ODS 1) y en el Año de aprobación de la Agenda 2030 (ODS 5), con diferencias de 0.59 y 0.56, respectivamente.

Por su parte, en el bloque de RSC la diferencias son menores y casi imperceptibles en los ítems: Compromiso con la sociedad (RSC 1), la Conciencia del impacto personal (RSC 3) y Preferencia por modelos de negocio responsables (RSC 4), con diferencias muy reducidas (0.05, 0.07 y 0.06 respectivamente). Significar que los ítems como *Nivel de conocimiento sobre RSC u ODS (ODS 1)* y *Concepto de stakeholders en RSC (RSC 7)* presentan un aumento notable en su media posterior a la intervención. Además, las desviaciones típicas se mantienen moderadas, lo que indica una variabilidad controlada entre los participantes. Este patrón sugiere un posible efecto positivo de la formación en el desarrollo de competencias vinculadas con la sostenibilidad y la responsabilidad social.

Para analizar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas, aplicamos el Test de Mann-Whitney U ya que los datos no presentan una distribución normal. Sus resultados se muestran en la tabla 2 para un nivel de confianza del 95%. Así, siempre que el p-valor sea inferior al 0.05%, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias y, por tanto, podemos afirmar que la implementación del PID ha afectado positivamente en el aprendizaje de los conceptos que mide los ítems.

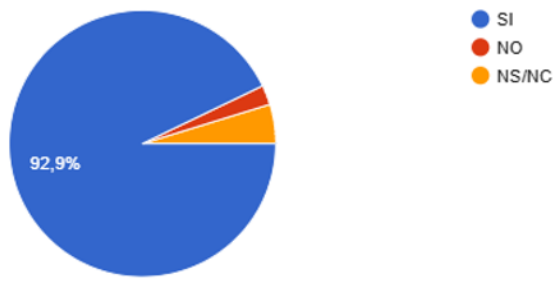
Los resultados muestran que en la mayoría de los ítems (10 de los 13) se dan diferencias estadísticamente significativas ($p< 0.05$), lo que confirma que las brechas de conocimiento no son aleatorias. Las diferencias más destacadas aparecen en:

- Todos los ítems de ODS (ODS 1 a ODS 5).
- En RSC son significativos los ítems relacionados con:
    - Sostenibilidad y cambio climático (RSC 2_CS)
    - Definición de triple responsabilidad (RSC 5)
    - Finalidad de la RSC (RSC 6)
    - Concepto de stakeholders (RSC 7)
    - Coste y viabilidad de la RSC (RSC 8)

Solo tres ítems, RSC 1 – Compromiso son la sociedad, RSC 3 – Conciencia del impacto personal y RSC 4 – Preferencia por modelos de negocio responsables, no presentan diferencias significativas, lo que indica que algunos aspectos más vinculados al compromiso social o dimensión social de la RSC, podrían requerir refuerzo metodológico o mayor tiempo para consolidarse.

Por último, en el post-test se les preguntó a los/las estudiantes si consideraban que con la implementación de todas las actividades del PID había adquirido la competencia de RSC, Sostenibilidad u ODS: *"Capacidad de actuar de forma responsable, evaluando las consecuencias y/o el impacto de nuestras acciones sobre las personas y el planeta, para contribuir a un futuro sostenible"*. El gráfico 3, muestra cómo el 92% de los/las estudiantes consideran que han adquirido esta competencia.

GRÁFICO 3. *Valoración de los/las estudiantes: adquisición competencia RSC, Sostenibilidad u ODS.*



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados validan nuestro objetivo y podemos confirmar que la formación transversal a través del PID es eficaz para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y responsabilidad social claves para la ciudadanía y el ejercicio profesional responsable en el siglo XXI.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde finales de los años noventa, ha crecido notablemente el interés del ámbito empresarial por las cuestiones sociales y medioambientales,

así como por los efectos que las propias empresas generan en estos ámbitos. La sociedad y los distintos grupos con los que interactúan les exigen un compromiso que va más allá de los resultados económicos, reclamando que asuman sus responsabilidades sociales y ambientales.

Las universidades desempeñan un papel fundamental para que exista un cambio en el modelo económico, hacia un objetivo de sostenibilidad y responsabilidad social. Las universidades, a través de su enseñanza, investigación, extensión y prácticas sostenibles, pueden preparar a los/las estudiantes para enfrentar los desafíos globales y contribuir al desarrollo sostenible en sus comunidades y en todo el mundo.

Los datos presentados en World Economic Forum's Annual Meeting 2025 in Davos (WEF, 2025) ponen de manifiesto la importancia creciente de los empleos verdes en el mercado laboral global, tanto por el fuerte ritmo de contratación como por su elevada tasa de crecimiento anual y las perspectivas de creación masiva de empleo en el marco de las políticas climáticas y de sostenibilidad.

El objetivo de esta comunicación es exponer los resultados de un PID orientado a la formación de los/las estudiantes de Administración y Dirección de Empresas en competencias de RSC, Sostenibilidad u ODS, en línea con las demandas del mercado laboral. Para analizar el impacto de la formación, se recurrió a herramientas de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados indican que de los 13 ítems analizas, en 10 ítems se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), entre el pre-test y el post-test lo que apunta a una mejora clara de conocimiento en RSC atribuible a la intervención.

El análisis de estadística inferencial confirmó que en todos los ítems del bloque ODS las diferencias son significativas, validando la existencia de una brecha de conocimiento básico del marco de sostenibilidad. En el bloque RSC, se confirmó la falta de significatividad en los ítems de Compromiso social (RSC 1), Conciencia de impacto personal (RSC 3) y Preferencia por modelos responsables (RSC 4). Sin embargo, se detectaron diferencias significativas en los ítems más estratégicos a nivel organizacional, como son el Concepto de stakeholders (RSC 7), Finalidad de la RSC (RSC 6) y Coste o viabilidad de la RSC (RSC 8). Estos resultados subrayan la necesidad de enfocar las intervenciones formativas en consolidar los aspectos estratégicos de la RSC además del conocimiento fundamental de los ODS.

En conjunto, los resultados apoyan la idea de que una formación transversal en RSC y ODS favorecer el desarrollo de competencias vinculadas a la sostenibilidad, en especial en lo que respecta a la conciencia medioambiental, el conocimiento de los ODS y la comprensión del papel de la RSC en el ámbito empresarial.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la Universidad de Jaén por el apoyo financiero otorgado para poder desarrollar este PID. En concreto, al Vicerrectorado de Coordinación de Calidad de las Enseñanzas por seleccionar este proyecto dentro de la Convocatoria de Proyectos del Plan de Innovación y Mejora Docente PIMED-UJA 2019-2023 (convocatoria PIMED-UJA 2022).

7. REFERENCIAS

Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU) (1987). *Nuestro futuro común, Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.* (Informe A/42/427).

Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución 70/1).

Brick, K., & Khanna, P. (2020). Evaluating e-learning effectiveness in engineering education: A pretest–posttest study. *Education and Information Technologies*, 25 (1), 423–438.

Comisión Europea (CE) (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Revisión de la Estrategia para un Desarrollo Sostenible*. Plataforma de acción. Bruselas.

Comisión Europea (2018). *EntreComp: the European Entrepreneurship Competence Framework*. Disponible en: https://data.europa.eu/doi/10.2767/405164

Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*. COM/2020/456. Bruselas.

Comisión Europea (2022a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: sobre una estrategia europea para las universidades*. COM/2022/16. Bruselas.

Comisión Europea (2022b). *GreenComp, el marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad*. Disponible en: https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2005): *Directrices para la Sostenibilización Curricular. Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible*. Disponible en: https://www.crue.org/

Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI) (2011): *Agenda 50+20: La Educación en Administración de Empresas para el mundo*. Disponible en: http://grli.org/wp-content/uploads/2017/12/5020-Agenda-Spanish.pdf

Gobierno de España (2019). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. España.

Haertle, J.; Parkes, C.; Murray, A. & Hayes, R. (2017). PRME: Building a global movement on responsible management education. *The International Journal of Management Education*. 15. 66-72. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.05.002

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-22. https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2

PRME (2024). *Principles for Responsible Management Education Website: Resources.* Disponible en: http://www.unprme.org

Puentes-Poyatos, R.; Martín-Montes, L.; Torres-Peña, F. J. & Mozas-Moral. A. (2025). Formación universitaria en ODS y RSC: un enfoque innovador desde el aula. En: Hervás, C., Díaz, M. D., Barkoczi, N., Ballesteros, C. & Domínguez, M. A. (Coord.) *Educación para la diversidad: inclusión, bienestar y sostenibilidad en contextos emergentes*. (pp. 749-771). Dykinson S.L. Disponible en: http://bit.ly/49xAdK7

Turner, J. R. (2016). Project management in education: An introduction to managing educational projects. *International Journal of Project Management*, 34(4), 635-646. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.03.005

World Economic Forum. (2023). Informe sobre el futuro del empleo 2023. Disponible en: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023_Press_Release_ES.pdf (reports.weforum.org)

World Economic Forum. (2025). Annual Meeting 2025: Collaboration for the Intelligent Age. Disponible en: https://www.weforum.org/press/2025/01/annual-meeting-2025-collaboration-for-the-intelligent-age/ (weforum.org)

METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS PARA INTEGRAR LOS OBJETIVOS DE DESORROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD

ANA KATARINA PESSOA-DE-OLIVEIRA
Universidad de Zaragoza

MARÍA LOURDES GASTEARENA BALDA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El uso de metodologías activas en la educación ha experimentado un crecimiento sostenido y significativo en las últimas dos décadas no solamente en número, pero también en diversidad disciplinar, reflejo del cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel global.

De acuerdo con los datos extraídos de publicaciones indexadas sobre metodologías activas, en *Web of Science* (WoS) (Clarivate Analytics, 2025) se encontró en mayo de 2025 un total de 1.486 estudios, de los cuales casi un 62% son artículos científicos, un 33% son trabajos publicados en congresos y el 5% restante corresponde a trabajos de revisión, capítulos de libros, etc. El interés en estas estrategias pedagógicas comenzó a tomar fuerza a partir de 2010, sin embargo, fue especialmente desde 2018 cuando se observó un notable aumento en la producción científica. En el período comprendido entre 2020 y 2024 se concentra más del 64% del total de investigaciones registradas sobre metodologías activas, alcanzando su punto más alto en 2020 con un 14,40% del total de publicaciones. Este incremento responde, en parte, a los desafíos planteados por la pandemia de COVID-19, que aceleró la necesidad de replantear las prácticas docentes y de incorporar enfoques más participativos, flexibles y centrados en el estudiante (Crous et al., 2024; Rabanta et al., 2021).

La tendencia se ha mantenido al alza en los años posteriores, lo que sugiere no solo una respuesta coyuntural, sino un cambio estructural en la manera en que se concibe la enseñanza en distintas áreas del conocimiento. El año 2025, aunque aún en curso, ya cuenta con un 4,37% de los registros, lo que confirma la continuidad del interés académico en esta línea (Clarivate Analytics, 2025).

Respecto a las categorías de WoS (Clarivate Analytics, 2025), la que corresponde a *Education Educational Research* concentra el mayor volumen de publicaciones sobre el tema, representando un 54,78% del total de investigaciones, seguida de *Education Scientific Disciplines* con 11,38% No obstante, el interés no se limita al ámbito educativo en sentido estricto: áreas como Arquitectura (5,11%), Ciencias Ambientales (4,31%), Ciencias de la Computación, Humanidades, Tecnologías sostenibles, Salud pública, Ingenierías, Gestión empresarial y Turismo, entre muchas otras, también han incorporado enfoques metodológicos activos en sus estudios y prácticas docentes.

Este enfoque transversal confirma lo que diversos estudios han sostenido: que las metodologías activas permiten un aprendizaje más profundo y operan como una vía de transformación educativa al potenciar competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la innovación (Boud & Molloy (2013); Vázquez Cano & Sevillano García, 2019; UNESCO, 2015).

1.1. Las metodologías activas en la educación superior

De los 1.486 estudios sobre metodologías activas identificados en la base de datos WoS, al menos 451 (30,35%) están enfocados en la educación superior (Clarivate Analytics, 2025). Entre los tipos de metodologías activas más mencionadas en estos estudios destacan:

- Gamificación (9,98%)
- Clase invertida o aula invertida (6,87%)
- Aprendizaje basado en proyectos - ABPp (5,32%
- Aprendizaje basado en problemas - ABPb (5,10%)
- Aprendizaje-servicio - ApS (1,11%)

Cabe señalar que la integración de metodologías activas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, específicamente en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), solo se evidencia en el 7,10% de los 451 estudios centrados en la educación superior. Esto sugiere que, aunque existe un interés creciente en la aplicación de metodologías activas, su vinculación directa con los ODS aún es limitada dentro del ámbito universitario.

En este contexto, además de analizar la implementación de metodologías activas en la educación superior, resulta fundamental explorar su potencial como herramientas clave para contribuir al logro de los ODS. Estas metodologías se han posicionado como un eje central en la transformación educativa, al situar al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje y fomentar su participación activa, crítica y reflexiva. La evidencia sugiere que su aplicación tanto mejora la percepción del alumnado sobre las competencias desarrolladas, como también su nivel de satisfacción con las estrategias didácticas empleadas (Pessoa-de-Oliveira & Abella-Garcés, 2023)

A diferencia de los enfoques tradicionales, estas metodologías fomentan la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad, la cooperación y el trabajo en equipo, así como la capacidad de resolver problemas complejos y adaptarse a entornos cambiantes (Bezanilla et al., 2019); Crespí et al., 2022). Además, potencian la interacción entre estudiantado y profesorado, y favorecen el desarrollo de competencias transversales indispensables para afrontar los desafíos del mundo laboral y social contemporáneo (Forés et al., 2020).

De este modo, la integración de metodologías activas en la educación superior es una oportunidad que enriquece el aprendizaje académico y contribuye a la formación de personas comprometidas y capaces de responder a las demandas que plantean el mercado, los ODS y la Agenda 2030.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

– Presentar propuestas de tareas y actividades basadas en metodologías activas que permitan integrar los ODS en la educación superior.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las metodologías activas más relevantes para el aprendizaje en el marco de los ODS.
- Diseñar una propuesta práctica para cada uno de los 17 ODS, basada en metodologías activas.
- Facilitar orientaciones pedagógicas para la implementación efectiva de estas propuestas en contextos universitarios.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo detalla el enfoque metodológico empleado en la elaboración de las diecisiete propuestas de actividades basadas en metodologías activas para trabajar los ODS en las aulas de la educación superior. Este trabajo surge de la experiencia acumulada a lo largo de tres cursos académicos en los que se aplicaron estrategias como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio en asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Zaragoza, en el marco del Programa de Incentivación de la Innovación Docente (PIIDUZ): PIIDUZ 5234/2024, PIIDUZ 4844/2023 y PIIDUZ 659/2022.

El propósito principal fue trascender el ámbito específico del *business* y el *management*, extendiendo estas metodologías a otras disciplinas académicas. Para lograrlo, se adoptó un enfoque colaborativo y reflexivo, sustentado en tres ejes fundamentales: la revisión bibliográfica, la experiencia práctica en el aula y la reflexión docente.

3.1. Fases del proceso metodológico

Para diseñar las actividades basadas en metodologías activas, se adoptó un proceso sencillo y práctico, basado en cinco fases tal como se detalla en la Tabla 1.

TABLA 1. *Fases del proceso metodológico*

Fase	Tipo	Descripción
1	Revisión bibliográfica y documental	Revisión de bibliografía y experiencias previas sobre estas metodologías, tanto en el ámbito de la Universidad de Zaragoza como en otros contextos.
2	Análisis de experiencias previas	Análisis de las actividades que habían tenido mejor acogida entre el estudiantado, cuáles funcionaban mejor para desarrollar competencias y qué aspectos podían mejorarse.
3	Diseño colaborativo de las propuestas	Diseño de nuevas propuestas adaptables a distintas disciplinas, no solo a business o management. Se trabajó en reuniones formales e informales, compartiendo ideas y ajustando cada actividad hasta que fuera clara y aplicable.
4	Validación y ajuste	Las propuestas se revisaron entre docentes y se probaron en simulaciones para asegurar que fueran útiles y de factible implementación.
5	Resultado: características de las actividades	El resultado son 17 actividades flexibles, conectadas con los ODS, que cualquier docente puede adaptar a su asignatura. Todo el proceso se basó en la colaboración, la práctica real y el ajuste constante.

Fuente: Elaboración propia

El proceso metodológico empleado combinó la investigación-acción con el codiseño participativo, asegurando que las actividades fueran tanto teóricamente fundamentadas como prácticas en su implementación. Este trabajo destaca la importancia de la colaboración interdisciplinar y la reflexión docente como pilares para la innovación en las aulas de la educación superior.

4. RESULTADOS

La implementación de metodologías activas en la enseñanza universitaria representa una estrategia eficaz para promover el conocimiento y el compromiso con los ODS. La diversidad de las 17 actividades propuestas en este capítulo evidencia una variedad de enfoques lúdicos, participativos y colaborativos que fomentan el aprendizaje significativo, el compromiso social y la transferencia de conocimientos a contextos reales.

Estas propuestas se inspiran en la Guía de Divulgación y Transferencia de Pessoa-de-Oliveira et al. (2024), que recoge la experiencia del trabajo conjunto entre profesorado y alumnado de la Facultad de Empresa y Gestión Pública de UNIZAR en la implementación práctica de la Agenda 2030.

Cabe resaltar que el tiempo de preparación y ejecución va a depender del tamaño de los grupos, por ello no se ha estimado en las actividades que vienen a continuación. Para cada propuesta presentadas en formato de tarjeta, haremos una breve descripción, los principales objetivos, indicaciones sobre cómo se podría implementarlas y los resultados esperados.

FIGURA 1. *Propuesta actividad ODS 1 – Fin de la Pobreza*

Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

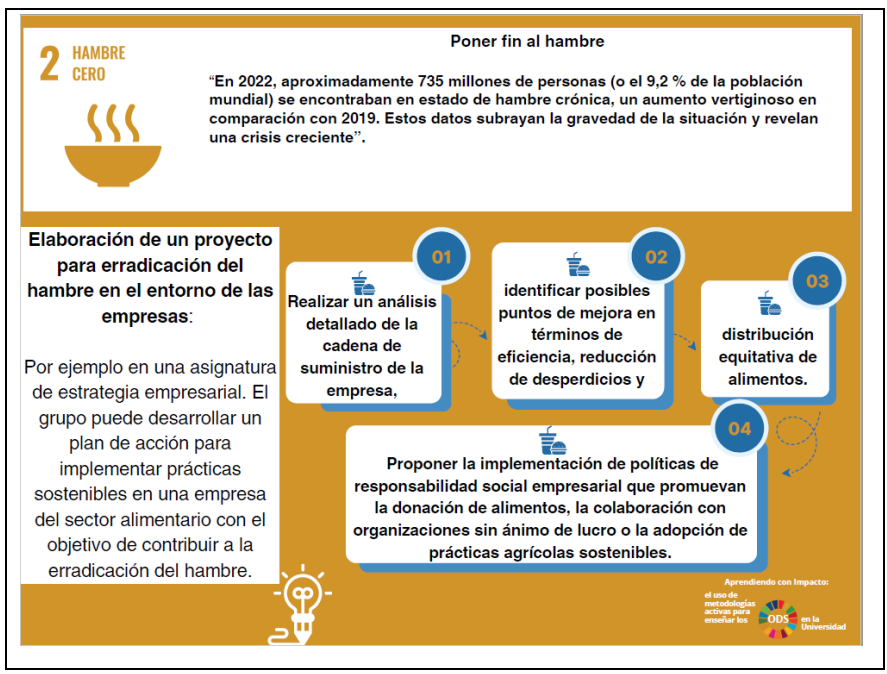
Esta actividad basada en el ODS 1 – Fin de la Pobreza, busca motivar al estudiantado a ser creativo e innovador para enfrentar problemas reales relacionados con la pobreza. A través de cuatro preguntas detonadoras que abren espacio para el diálogo, debate y la investigación el estudiantado aporta diferentes puntos de vista, cuenta experiencias y propone ideas prácticas para mejorar la vida de las personas de su entorno.

Para la implementación de esta propuesta podría ser a través de la realización de talleres colaborativos, donde el estudiantado trabaje en equipos para investigar la percepción y realidad de la pobreza en su entorno. La organización de *hackathons* ayudaría al alumnado proponer

proyectos concretos. Sin embargo, se recomienda contar con una mentoría especializada en desarrollo social y sostenibilidad, presentar las ideas ante un panel y recibir retroalimentación. Esta actividad puede acompañarse de sesiones teóricas sobre lo que es la pobreza, causas y consecuencias, políticas públicas, innovación social y sostenibilidad, ciertamente, enriquecería el proceso. También, invitar asociaciones o grupos que desarrollen acciones en torno a este ODS proporcionaría otra visión de la realidad.

Como principales resultados esperados destacamos el desarrollo de habilidades de investigación, trabajo en equipo y pensamiento innovador entre el estudiantado; la capacidad para generar propuestas, soluciones creativas y factibles para enfrentar diferentes aspectos de la pobreza en la su comunidad; la mayor conciencia y sensibilización sobre la problemática social de la pobreza; y el impulso a proyectos concretos con impacto social, fomentando el compromiso y la responsabilidad social.

FIGURA 2. *Propuesta actividad ODS 2 – Hambre Cero*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

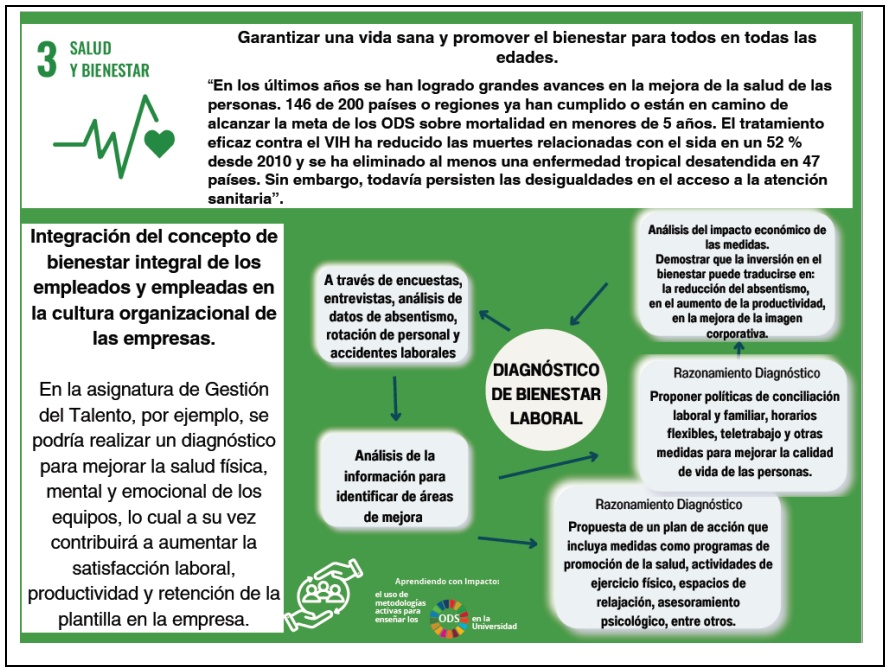
La actividad que enfoca el ODS 2 – Hambre Cero tiene como objetivo buscar que el estudiantado desarrolle un plan de acción para implementar prácticas sostenibles en una empresa alimentaria, contribuyendo así a la erradicación del hambre. Esto implica analizar la cadena de suministro para identificar mejoras en eficiencia, reducción de desperdicios y distribución equitativa. A partir de ello, se sugiere implementar políticas de responsabilidad social que incluyan donaciones de alimentos, colaboración con organizaciones sin fines de lucro y prácticas agrícolas sostenibles.

¿Cómo podríamos implementarla? Una de las ideas es realizar, mediante estudios de caso, un análisis de la cadena de suministro de una empresa del sector alimentario y detectar oportunidades para aplicar prácticas sostenibles tanto para evitar el desperdicio como para incluir en la logística de distribución de los productos la donación de aquellos productos que están aptos para el consumo, pero que por niveles de exigencia del comprador no se pueden vender. La actividad se puede complementar con visitas a empresas del sector, realización de entrevistas con expertos y debates sobre responsabilidad social corporativa y sostenibilidad.

Los resultados esperados con esta actividad son el desarrollar la capacidad analítica de nuestro estudiantado; la toma de conciencia sobre la importancia de evitar el desperdicio de los alimentos no solamente en ámbito de las empresas, sino que también en su hogar; el fortalecimiento del compromiso ético y social en el estudiantado para que sea capaz de intervenir en problemas reales; la capacidad para diseñar proyectos piloto o iniciativas que puedan ser implementadas en la comunidad o en empresas locales, generando un impacto tangible.

La actividad para el ODS 3 – Salud y Bienestar, implica diagnosticar el bienestar laboral en una organización, evaluando la salud física, mental y emocional de su plantilla a través de encuestas, entrevistas y análisis de datos como absentismo y accidentes. El objetivo es identificar áreas de mejora que fomenten un entorno saludable y promuevan el bienestar integral del personal, no solamente para cumplir con la normativa que dice respecto a la salud y a la seguridad de las personas trabajadoras, sino que priorice el verdadero cuidado y el respeto en el ambiente laboral.

FIGURA 3. *Propuesta actividad ODS 3 – Salud y Bienestar*

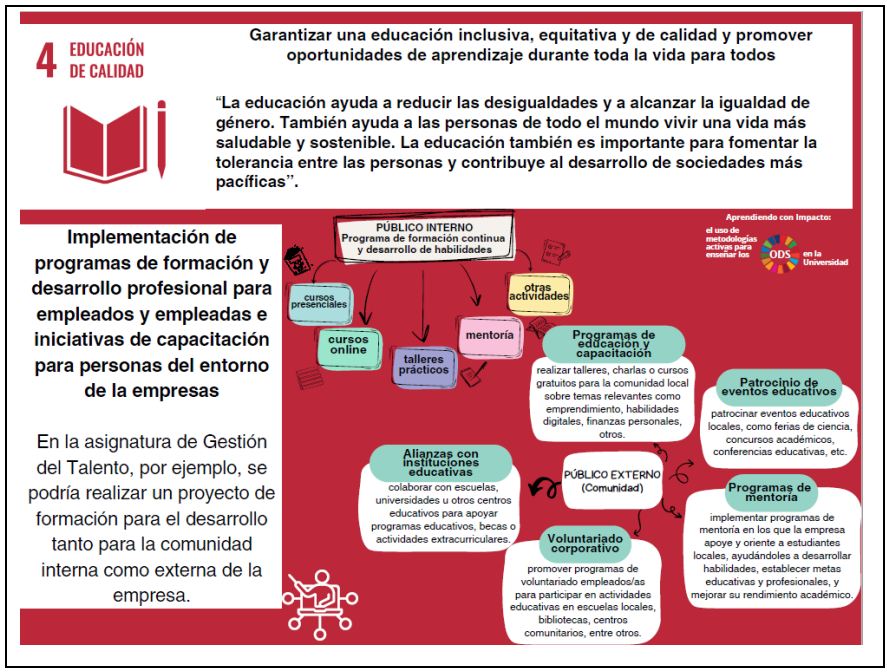


Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Para su implementación en las aulas, proponemos el desarrollo de un proyecto de investigación (ABPp/ABPb). El estudiantado diseña y aplica encuestas u otros instrumentos de evaluación (en casos simulados o en colaboración con empresas reales), analiza la información obtenida y ofrece recomendaciones para mejorar el clima laboral y la salud de la plantilla, basándose en casos de éxito de empresas.

Además de dar a conocer la normativa sobre salud y seguridad en el trabajo, esta actividad espera que el alumnado aprenda a utilizar herramientas de diagnóstico y análisis de indicadores de bienestar laboral; diseñar propuestas de políticas y prácticas para mejorar la calidad de vida en el trabajo; entender que la salud y bienestar de las personas en el ambiente laboral afectar positivamente en la satisfacción, aumenta la productividad y evita la rotación de personal; y sensibilizar sobre la relación entre bienestar emocional y desempeño laboral.

FIGURA 4. *Propuesta actividad ODS 4 – Educación de Calidad*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

La propuesta enfocada en el ODS 4 – Educación de Calidad ha sido pensada para crear e implementar programas de formación y capacitación para el público interno y externo de una empresa, incluyendo talleres, cursos online, mentoría y alianzas educativas. Se busca fomentar el aprendizaje continuo, reducir desigualdades educativas y desarrollar habilidades relevantes para el entorno laboral y comunitario. Esta actividad también es un incentivo a la práctica del voluntariado corporativo y la participación en eventos educativos para fortalecer la educación en la comunidad.

Para implementar esta actividad el estudiantado desarrolla proyectos (ABPp) que involucre la creación de programas de formación para mejorar las competencias de empleados/as o de la comunidad local, simulando alianzas con instituciones educativas. Sin embargo, para antes es necesario la realización de diagnóstico para identificar las necesidades del público que participará de formación, los instrumentos necesarios, número de horas, como se podrá impartir la formación (presencia, a distancia o en formato híbrido), así como el período más idóneo y quién la impartirá.

Se espera desarrollar la capacidad de organización, diseño e implementación de programas educativos y de formación inclusivos, que respondan a las necesidades de diferentes públicos; concienciar del impacto de la educación en la promoción de la igualdad, la reducción de desigualdades sociales y el empoderamiento de comunidades; desarrollar habilidades en gestión de proyectos, alianzas institucionales y promoción de la formación continua; y desarrollar la capacidad de comunicación tanto oral como escrita.

FIGURA 5. *Propuesta actividad ODS 5 – Igualdad de Género*

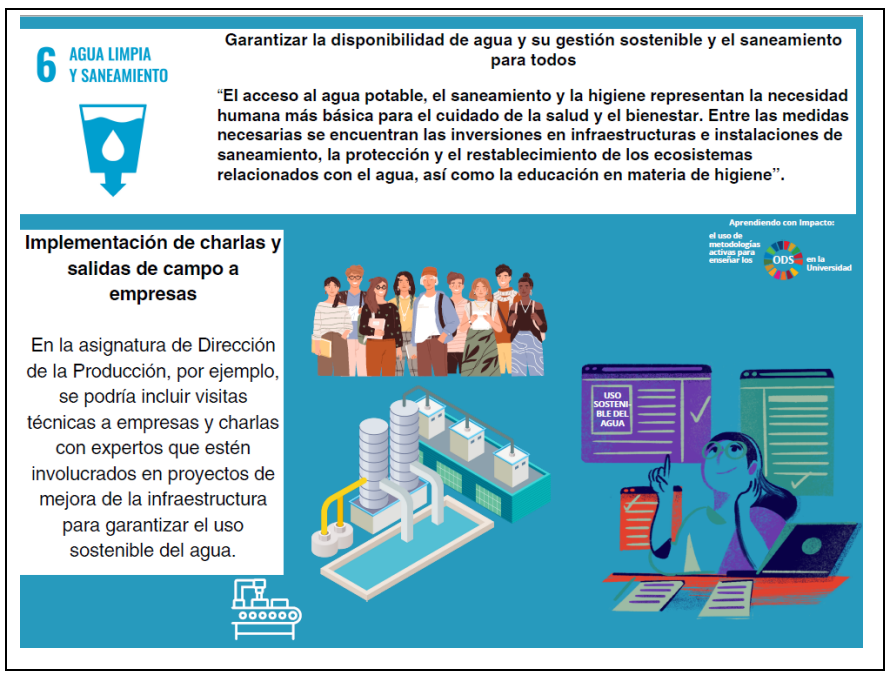
Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Esta actividad se centra en el ODS 5 – Igualdad de Género y propone realizar un trabajo de investigación sobre la gestión de la igualdad de género en las empresas. Se plantean preguntas clave para guiar al estudiantado en el análisis de la situación actual respecto a la igualdad, las barreras profesionales que enfrentan las mujeres, las políticas empresariales implementadas, las mejores prácticas en el sector, así como el impacto en la productividad y su reflejo en la cultura organizacional.

Para llevar a cabo esta actividad se puede desarrollar mediante trabajo fin de estudios. Se abre líneas de investigación sobre la temática. el estudiantado selecciona una o varias preguntas, investiga casos reales de empresas u organizaciones sin ánimo de lucro y presenta las principales conclusiones ante el grupo clase como una forma de ensaya la presentación de su trabajo final.

Lo que se espera en primer lugar, es desarrollar en el alumnado su capacidad de investigación, utilizando base de datos, documentos oficiales de las organizaciones, entre otros; la capacidad de evaluar políticas y prácticas empresariales, así como de reflexionar sobre desafíos en la igualdad de género; trabajar de forma autónoma y en equipo, saber recibir críticas y sugerencias para mejorar su estudio; el desarrollo del compromiso ético, citando las referencias bibliográficas; y la capacidad de crear formatos que faciliten la comprensión de la audiencia.

FIGURA 6. *Propuesta actividad ODS 6 – Agua Limpia y Saneamiento*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Sobre el ODS 6 – Agua Limpia y Saneamiento, proponemos una actividad que incluye visitas a empresas donde la gestión sostenible del agua y la gestión de residuos sean prioridades. El estudiantado tendrá la oportunidad de conocer de primera mano las prácticas de ahorro, reutilización del agua y como tratar los residuos industriales. Las charlas de este tipo enriquecerán la comprensión sobre la infraestructura hídrica y la responsabilidad social en el acceso al agua, fomentando la creatividad en soluciones sostenibles y el compromiso con los ODS.

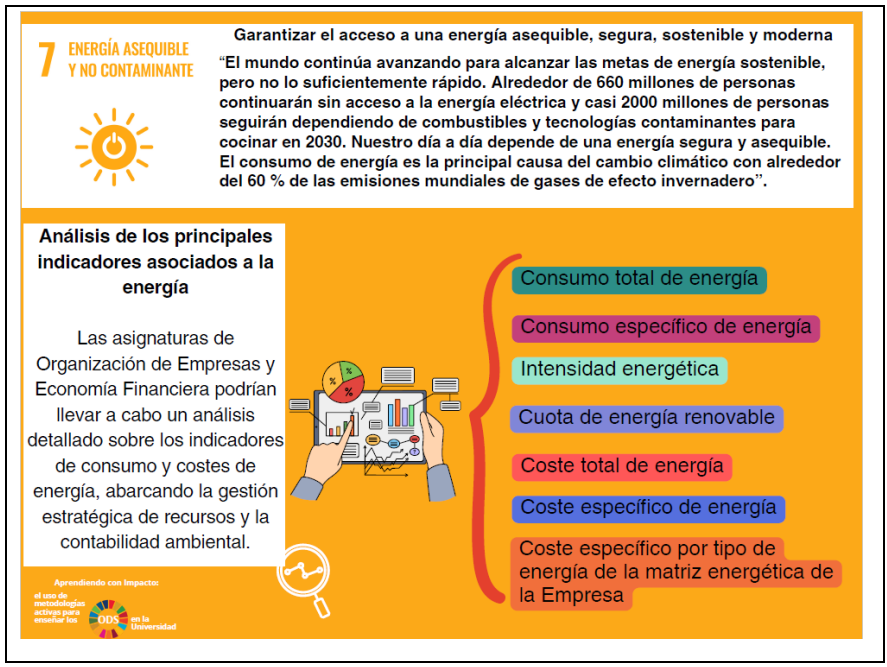
La metodología propuesta es la de la clase invertida. Previamente se envía al estudiantado el material sobre el contenido y las prácticas relacionas con el ODS 6 para que se familiarice con anterioridad, y durante la visita o charla dedique su a las actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas relacionados con el contenido, permitiendo un mayor aprovechamiento de la experiencia.

Se espera desarrollar la capacidad de análisis crítico, la escucha activa para posteriores momentos de discusión y debates; la capacidad de trabajar en equipo, colaborar, cooperar y respetar las ideas ajenas; la capacidad de problemas, analizar potenciales soluciones y adaptarse a diferentes entornos laborales y tecnologías; y la capacidad de conectar los conocimientos teóricos con la aplicación práctica en contextos reales.

La propuesta basada en el ODS 7 – Energía Asequible y No Contaminante consiste en que el estudiantado analice y proponga soluciones innovadoras para promover el acceso a energía asequible, segura, sostenible. El estudiantado investigará los indicadores relacionados con el consumo y coste de energía, intensidad energética, identificará desafíos y oportunidades en diferentes contextos, y diseñará propuestas que integren energías renovables y estrategias de eficiencia energética.

Para su implementación, el profesorado puede plantear una simulación. El estudiantado dividido en equipos actúa como si trabajara en una consultoría que ha recibido el encargo de un gobierno local de diseñar un plan de rehabilitación energética. Los equipos investigarán el contexto local, analizando indicadores como el coste de la energía, la intensidad energética y los niveles de pobreza energética.

FIGURA 7. *Propuesta actividad ODS 7 – Energía Asequible y No Contaminante*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Tras el diagnóstico, cada equipo deberá elaborar un modelo de viabilidad que incluya un presupuesto de inversión, la estimación de ahorros anuales y el cálculo del período de retorno de la inversión. Finalmente, pueden defender su propuesta en un *elevator pitch*, justificando la rentabilidad y el impacto social de su proyecto ante una comisión evaluadora.

Con esta actividad se espera mejorar la capacidad y la calidad de análisis, la creatividad para "vender" su propuesta y la capacidad de comunicación escrita y oral, así como el trabajo en equipo, la innovación y la planificación.

La actividad busca que el estudiantado profundice en las metas del ODS 8 – Trabajo Decente y Crecimiento Económico, a través del análisis de cómo las empresas pueden contribuir a fomentar un empleo decente y un crecimiento sostenible a través de la recopilación y presentación de datos relevantes en un Balance Social. La tarea incluye la participación en debates, trabajo en equipo y la elaboración de informes claros y

fundamentados, promoviendo el aprendizaje activo y la integración de conocimientos teóricos y prácticos.

FIGURA 8. *Propuesta actividad ODS 8 – Trabajo Decente y Crecimiento Económico*

Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

A través de la ABPp, el grupo clase, dividido en pequeños equipos, diseña y construye un Balance Social de una organización, simulando el proceso real. Para ello, los equipos identificarán indicadores de sostenibilidad y empleo, recopilarán datos, analizarán los impactos sociales y económicos, y presentarán sus resultados en un informe final.

Como resultados esperados destacamos la interiorización de conceptos fundamentales del ODS 8; el desarrollo de habilidades analíticas en el uso de indicadores sociales y económicos; el desarrollo de capacidad de análisis cuantitativo y cualitativo, de capacidad de síntesis, comunicación oral y escrita de los resultados del trabajo; la tomada de decisiones en equipo; el aprendizaje sobre la responsabilidad social, del impacto social de las organizaciones y de su papel en la promoción del desarrollo sostenible; y, la capacidad de resiliencia ante situaciones adversas.

FIGURA 9. *Propuesta actividad ODS 9 – Industria, Innovación e Infraestructura*

Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Esta actividad, que pone en foco el ODS 9 – Industria, Innovación e Infraestructura, consiste en que el estudiantado analice, mediante estudios de caso, cómo los cambios en los precios de la energía, la inflación y la desaceleración económica afectan la oferta y la demanda en la industria manufacturera.

Se propone emplear metodologías como el ABPb y el *Brainstorming*. Se puede presentar a la clase un caso real o simulado que revela cómo una empresa manufacturera enfrenta fluctuaciones en el precio de la energía y la economía en desaceleración. En pequeños equipos, el estudiantado analiza el caso, identifica las causas y consecuencias de estos cambios, y propone soluciones o ajustes en su estrategia empresarial. La idea es que el aula se convierta en un espacio de discusión y colaboración donde el gran grupo aprenda a aplicar conceptos económicos en contextos reales o simulados.

Los resultados esperados son la comprensión en profundidad de cómo variables macroeconómicas y políticas impactan en las actividades industriales y en las decisiones empresariales; el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, aplicando teorías económicas a situaciones prácticas; la mejora de la capacidad para trabajar en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico; y el fortalecimiento de la capacidad de innovación para el desarrollo sostenible en las industrias.

FIGURA 10. *Propuesta actividad ODS 10 – Reducción de las Desigualdades*

Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Sobre el ODS 10 – Reducción de las Desigualdades, la actividad propuesta radica en simular una negociación internacional para promover la reducción de la desigualdad entre países, enfocándose en aspectos de distribución equitativa de recursos, cooperación y justicia social.

Se puede implementar mediante la metodología de Simulaciones. En primer lugar, se presenta un escenario realista donde diferentes países tienen prioridades distintas, pero compartiendo un objetivo común: reducir la desigualdad global. Los equipos asumen roles específicos con

intereses y restricciones propias, y deben negociar acuerdos que promuevan la equidad. La actividad se realiza en varias sesiones, con debates, discusión de estrategias y negociación formal, fomentando además la investigación previa sobre las posiciones de cada país.

Esta actividad espera fomentar el análisis crítico, el trabajo en equipo, el pensamiento estratégico y las habilidades de negociación, integrando conocimientos sobre desigualdad, cooperación internacional y políticas públicas.

FIGURA 11. *Propuesta actividad ODS 11 – Ciudades y Comunidades Sostenibles*

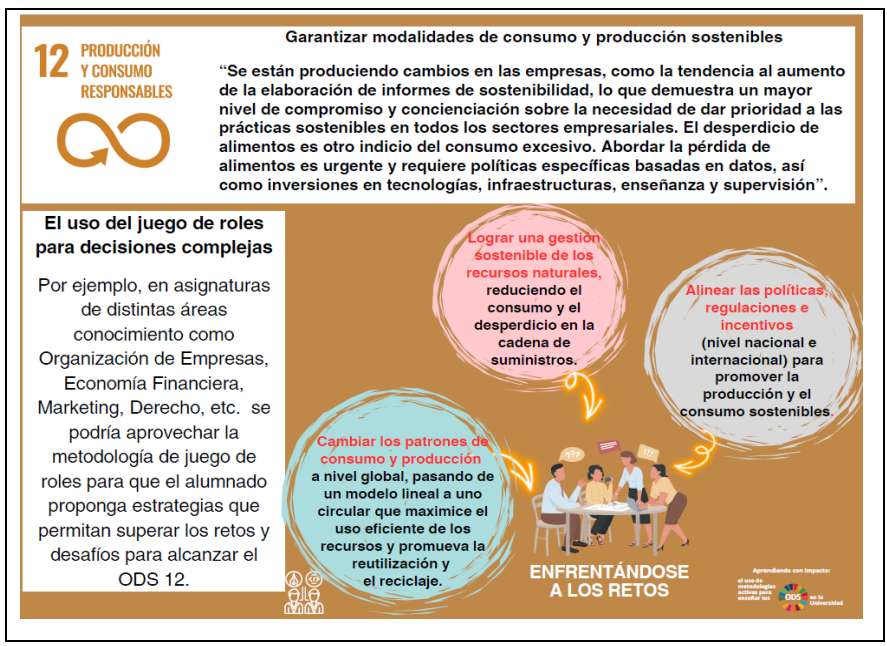
Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Con el ODS 11 – Ciudades y Comunidades Sostenibles la idea es analizar cómo una empresa local contribuye a la sostenibilidad de su ciudad siguiendo los principios de este ODS a través del estudio de los recursos y capacidades de la matriz Valor, Rareza, Inimitabilidad y Organización (VRIO), identificando acciones que promuevan ciudades más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.

Para implementar este ejercicio se podría utilizar la metodología de Aprendizaje Cooperativo. En equipos, se selecciona una empresa local relevante y se define un problema real: por ejemplo, ¿cómo puede esa empresa facilitar la sostenibilidad urbana? A partir de la recopilación de información, cada equipo aplica la matriz VRIO para analizar los recursos y capacidades de la empresa, promoviendo el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. Finalmente, se presentan los hallazgos y propuestas en una exposición para toda la clase, fomentando la participación y el debate.

Como resultados esperados destacamos el refuerzo de la teoría de los recursos y capacidades, así como la de ventaja competitiva; el desarrollo de habilidades de investigación, análisis estratégico y pensamiento crítico en relación con la sostenibilidad urbana y la responsabilidad social empresarial; el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, y capacidad para proponer soluciones creativas; y la adquisición de conocimiento sobre las acciones empresariales en torno a ciudades y comunidades sostenibles.

FIGURA 12. *Propuesta actividad ODS 12– Producción y Consumo Responsables*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

La propuesta para trabajar el ODS 12 – Producción y Consumo Responsables consiste en que el grupo clase dividido en pequeños equipos, diseñe estrategias de empresariales o políticas públicas que promuevan prácticas de producción y consumo sostenibles. A través de esta dinámica, los equipos deberán abordar retos reales relacionados con la gestión de recursos, reducción de desperdicio y transición hacia modelos de economía circular.

Para su implementación, cada miembro de un equipo asume un rol profesional que actuará en diferentes organizaciones, como, por ejemplo, gobierno, una gran empresa multinacional, una pequeña y media empresa, una empresa sin ánimo de lucro, una universidad. Cada equipo recibe un resumen sobre el ODS 12 y luego decidir que rol cada miembro va a asumir. Los equipos desarrollan una estrategia que puede ser una política pública, un modelo de negocio basado en la economía circular o una campaña de marketing para abordar la producción y el consumo responsables, preparando una presentación simulando un comité sostenibilidad de la organización. Tras la presentación de ideas por cada miembro, el debate, la negociación etc., cogen su propuesta y la presenta al Consejo General de la Organización para recibir *feedbacks*. Al final del proceso, cada "organización" representada por los equipos entrega un informe escrito final.

Como resultados esperados con esta actividad, en primer lugar, la comprensión de los conceptos de consumo y producción sostenibles, impacto ambiental y responsabilidad social; el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre los ODS; generación de ideas para abordar desafíos reales; y la mejora de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico.

En cuanto a la actividad propuesta para el ODS 13 – Acción por el Clima, esta actividad está diseñada para que el estudiantado analice datos relacionados con las acciones climáticas de diferentes países o ciudades o empresas. El estudiantado investiga, interpreta y presenta información estadística sobre las emisiones de gases de efecto invernadero, así como las medidas internacionales, nacionales y corporativas para reducirlas.

FIGURA 13. *Propuesta actividad ODS 13 – Acción por el Clima*

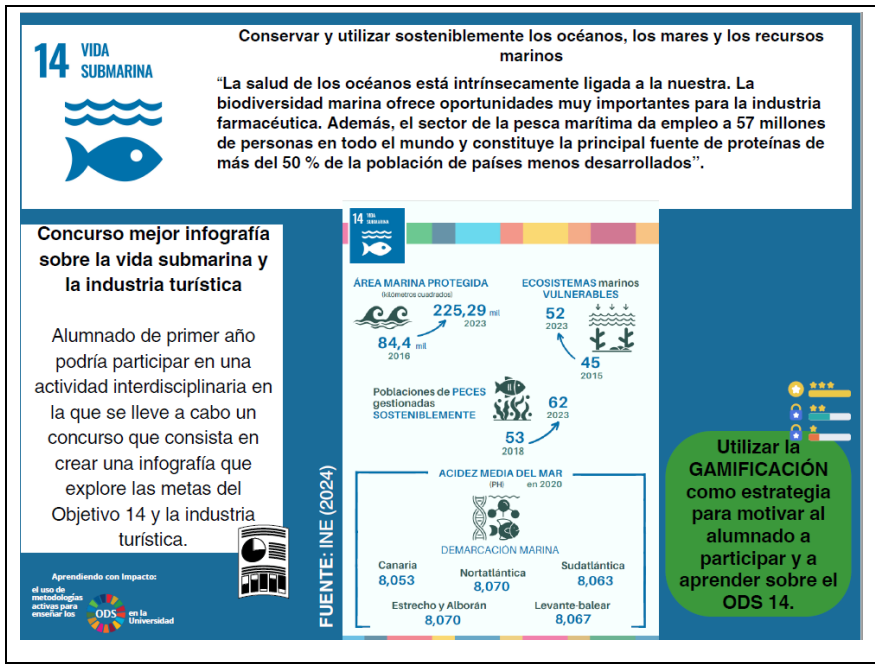
Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Para su implementación se sugiere el método de Aula Invertida. Antes de la clase, el estudiantado revisa material teórico sobre cómo preparar tablas, gráficos e interpretarlos estadísticamente. En una de las sesiones, se presenta información con datos reales sobre la problemática del calentamiento global, por ejemplo. El gran grupo, dividido en pequeños equipos, analizan datos específicos, identifican los principales problemas y desafíos y proponen soluciones fundamentadas en estadísticas y estudios de caso. El profesorado debe actuar como facilitador, guiando la discusión y apoyando en la interpretación de datos.

Los resultados que se esperan con esta actividad son la familiarización con informes y documentos estadísticos disponibles en páginas webs especializadas, en periódicos de circulación en las ciudades, en los documentos de empresas disponibles en internet; la organización e interpretación de datos estadísticos; la comprensión de la emergencia de acciones para minimizar los impactos negativos del calentamiento global; la capacidad de relacionar los datos con el contexto de la lucha contra el cambio

climático; la mejora de habilidades de análisis crítico, del trabajo en equipo; y la concienciación y el compromiso con la generaciones futuras.

FIGURA 14. *Propuesta actividad ODS 14 – Vida Submarina*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Sobre el ODS 14 – Vida Submarina el ejercicio propuesto está diseñado para que el estudiantado de primer año se involucre en un concurso interdisciplinario que tiene como objetivo la creación de infografías sobre la vida submarina y su relación con la industria turística. Esta actividad busca fomentar el aprendizaje sobre los ecosistemas marinos y la sostenibilidad, desarrollar la creatividad y la capacidad de comunicación visual del estudiantado.

La forma de implementar se basa en el enfoque de la gamificación, con vista a mejorar la motivación y la interacción en el aula. Al inicio de una sesión, se presenta la actividad como un desafío en el que los equipos compiten para crear la mejor infografía. Se establecen diferentes fases en las que los equipos deben investigar, diseñar y presentar sus infografías. A lo largo de la actividad, los estudiantes pueden ganar

puntos a través de mini desafíos relacionados con la temática, como responder preguntas sobre el ODS 14, participar en discusiones sobre prácticas turísticas sostenibles y recibir retroalimentación de sus pares. Al finalizar, un jurado compuesto por profesorado del primer curso evaluará las infografías en base a criterios como creatividad, claridad, precisión de la información y la relevancia del contenido con respecto a los objetivos de sostenibilidad. Los equipos con las mejores calificaciones reciben premios simbólicos y reconocimiento.

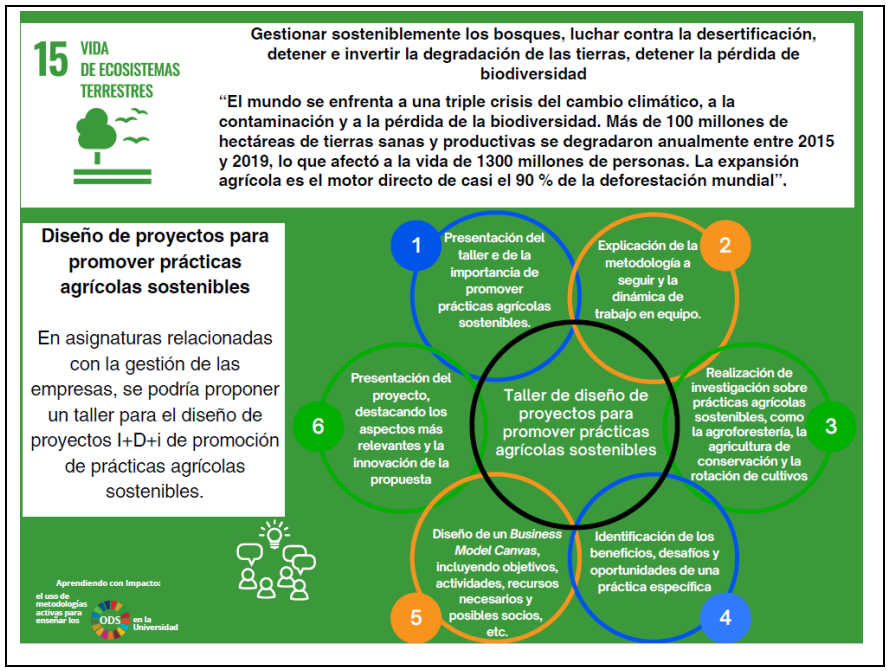
Se espera un aprendizaje más profundo sobre los conceptos relacionados con el tema y como las actividades turísticas pueden impactar en la consecución del ODS 14; la mejora de las habilidades de investigación, análisis crítico y síntesis de información; la mejora de las competencias lingüísticas oral y escrita; y la de convivir con dinámicas vivenciales creativas.

Para el ODS 15 – Vida de Ecosistemas Terrestres, la actividad propuesta busca involucrar al estudiantado en el diseño de proyectos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) centrados en la promoción de prácticas agrícolas sostenibles, en concordancia con este ODS.

Su implementación se da a partir de un taller que tiene como finalidad concienciar al estudiantado sobre la importancia de implementar métodos agrícolas que al tiempo que aumenten la productividad, protejan la biodiversidad y aseguren el uso sostenible de los recursos naturales.

Para ello, se puede emplear la metodología de ABPp o ABPb. Ambas metodologías fomentan el aprendizaje a través de la situaciones simuladas o reales y estimulan el trabajo en equipo. La actividad se dividide en 6 fases que van desde la presentación de actividad, importancia de las prácticas agrícolas sostenibles, pasando por el proceso de investigación diferentes prácticas agrícolas sostenibles, como la agroforestería y la rotación de cultivos, identificando sus beneficios y desafíos, hasta llegar al diseño de un *Business Model Canvas* (BMC), para finalmente presentar los proyectos creados por los equipos, resaltando la innovación y viabilidad de las propuestas, fomentando la comunicación y el intercambio de ideas.

FIGURA 15. *Propuesta actividad ODS 15 – Vida de Ecosistemas Terrestres*

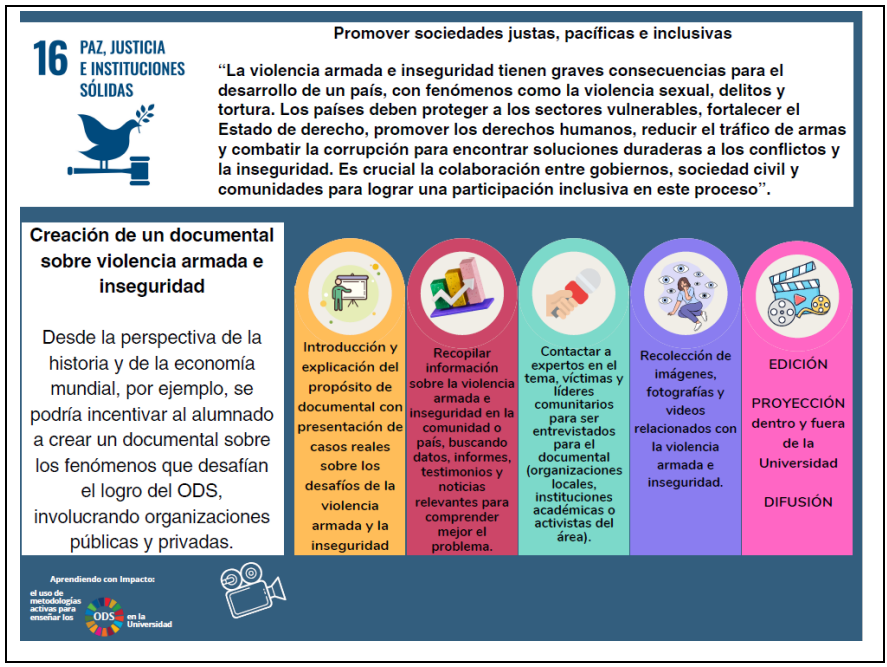


Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Los resultados esperados de esta propuesta son el desarrollo de habilidades de investigación, análisis crítico y pensamiento estratégico (uso del BMC); el entendimiento de la relación entre conservación de biodiversidad y producción sostenible; el fomento del trabajo en equipo y creatividad; la mejora en la resolución de problemas y de estrategias de comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades de colaboración.

Sobre el ODS 16 – Paz, Justicia e Instituciones Sólidas diseñamos una actividad que consiste en la creación de un documental que aborda la temática de la violencia armada y la inseguridad. El alumnado trabaja en equipos para investigar casos reales de violencia armada, recopilando información y perspectivas que ilustren la magnitud y las implicaciones de este fenómeno en contextos históricos diferentes, asumiendo el rol de narradores de historias significativas que reflejen la realidad en el mundo. Es un enfoque permite al estudiantado explorar datos, estadísticas, documentales previos, experiencias humanas detrás de la violencia.

FIGURA 16. *Propuesta actividad ODS 16 – Paz, Justicia e Instituciones Sólidas*

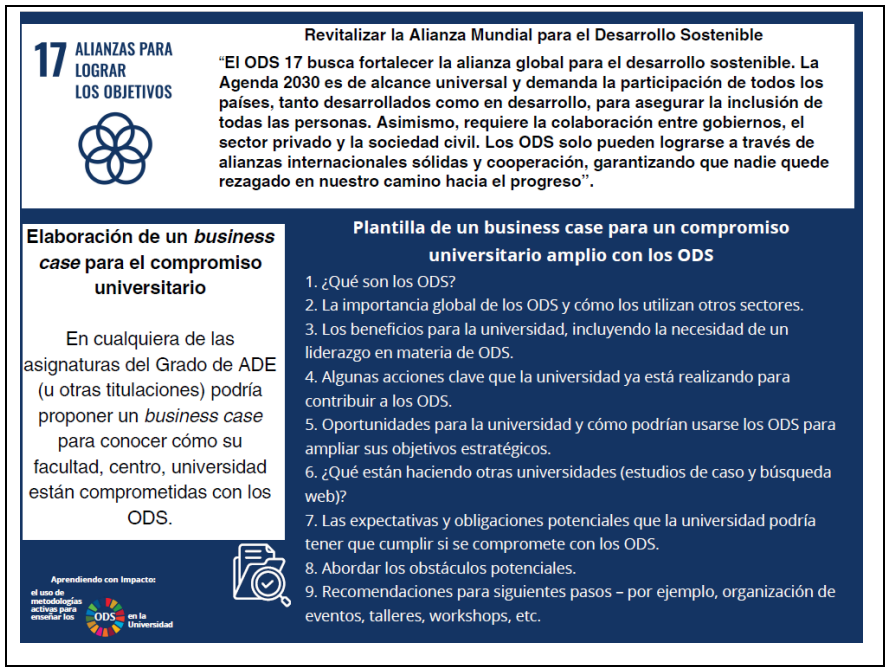


Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Se puede implementar la creación de un documental sobre violencia armada mediante el Aprendizaje Reflexivo, basado en el análisis crítico. El estudiantado analiza el tema, investiga en equipos y entrevista a expertos y comunidad, registrando sus reflexiones en un diario de bordo. Con esta investigación, redactan un guion, graban testimonios y editan el material, evaluando su impacto. Tras la presentación por equipos, reflexionan en el grupo clase sobre el aprendizaje desarrollado.

Como resultados esperados destacamos el fomento de la empatía y el compromiso social; el desarrollo de habilidades de búsqueda de información, entrevistas, análisis de fuentes diversas; el uso de herramientas digitales para la elaboración de los vídeos documentales; la mejora de habilidades como narración, edición audiovisual, expresión oral y escrita el acercamiento a realidades distintas de su vida cotidiana; la comprensión crítica del fenómeno de la violencia armada, sus causas y consecuencias; y la mejora de la capacidad de síntesis y la elaboración de un producto tangible.

FIGURA 17. *Propuesta actividad ODS 17 – Alianzas para Lograr los Objetivos*



Fuente: Pessoa-de-Oliveira et al. (2024)

Esta actividad está diseñada para que el alumnado elabore un *business case* que demuestre el compromiso de su institución con los ODS, específicamente el ODS 17 – Alianzas para Lograr los Objetivos.

Para implementarla el estudiantado debe con la supervisión del profesorado elaborar un guion de preguntas para investigar las acciones implementadas por su universidad y por otras universidades con el fin de identificar las similitudes y diferencias y de esa manera proponer estrategias para integrar las metas del ODS 15 en su institución. A través de la metodología del *business case* fomentamos un aprendizaje analítico y práctico. El estudiantado comienza con la fase de investigación, recopilando datos sobre los ODS, su impacto global y ejemplos de buenas prácticas en las universidades. A posteriori, se realizan un diagnóstico interno para evaluar las acciones actuales de su universidad, identificando fortalezas y áreas de oportunidad. En equipos, diseñan un plan de acción que incluya: la alineación de los ODS con los objetivos estratégicos institucionales, la propuesta de alianzas entre sector público,

sector privado y sociedad civil, y las limitaciones encontradas. La actividad culmina con la presentación del trabajo ante un panel simulado de autoridades universitarias, donde defienden sus recomendaciones con evidencias y proyecciones de impacto.

Con esta actividad los resultados esperados giran en torno a la comprensión integral del ODS 17, y su aplicabilidad en entornos universitarios; el desarrollo de análisis de datos, revisión de literatura y *benchmarking* comparativo; la capacidad de síntesis; el desarrollo de pensamiento estratégico para alinear metas globales con contextos institucionales locales; el trabajo colaborativo en equipo; la mejora de la comunicación persuasiva; y la innovación social.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo se realiza a través de la revisión de investigaciones y experiencias, propone 17 actividades basadas en los ODS y que concluye que las metodologías activas son efectivas para promover un aprendizaje significativo y desarrollar competencias transversales capaces de cambiar la perspectiva del alumnado, re(activar) su empatía, ayudarles a informarse para asumir el compromiso hacia a una ciudadanía global. Aunque es limitado el número de estudios que relacionan las metodologías activas con los ODS, evidenciamos su capacidad para fomentar la reflexión sobre problemáticas globales y formar personas con una visión más holística de la realidad local y global para el mercado laboral.

Se hace necesario profundizar en la investigación sobre la relación entre metodologías activas y el logro de los ODS, así como promover su uso entre el profesorado y sus asignaturas.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras agradecen al Programa de Incentivo a la Innovación Docente (PIIDUZ 5234/2024) por fomentar la implementación de metodologías activas en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Zaragoza. Asimismo, agradecen la valiosa contribución del profesorado y alumnado participante en este proyecto de innovación educativa. Por otra parte, agradecemos al Grupo de Estudios Sociales y Económicos del Tercer Sector (GESES – Unizar).

7. REFERENCIAS

Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. Thinking Skills and Creativity, 33. https://bit.ly/44KbsaB

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well. Routledge.

Clarivate Analytics. (2025). *Web of Science [Base de datos].* Recuperado el 27 de junio de 2025, de https://www.webofscience.com

Crespí, P., García-Ramos, J.M. & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research.* **11**, 259–276 (2022). http://bit.ly/3IfiThc

Crous, G., Rodríguez-Rodríguez, J., & Padilla-Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9–32. https://bit.ly/4noCICW

Forés, B., Fernández-Yáñez, J.M., Ferreres, J.B. & Lara, M.L. (2020). Reshaping Higher Education in Information Management Systems through the Education for Sustainable Development Approach, (pp. 6210-6218), *14th International Technology, Education and Development Conference*, INTED Proceedings.

Pessoa-de-Oliveira, A.K., Abella-Garcés, S. & Gastearena-Balda, M.L. (2024). Aprendiendo con impacto: el uso de las metodologías activas para enseñar los ODS en la Universidad. Exposición itinerante. Universidad de Zaragoza. http://bit.ly/45Wkfat

Pessoa-de-Oliveira, A.K. & Abella-Garcés, S. (2023). Metodologías activas e interdisciplinariedad como ejes de la construcción del conocimiento sobre los ODS: una experiencia en las asignaturas Dirección de recursos humanos y Dirección de la producción. *Innovación Docente en Dirección de Recursos Humanos* (pp. 85-96). Valencia: Tirant Lo Blanc.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia. L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3, 715–742. http://bit.ly/44ssOYj

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? http://bit.ly/4nH7OpB

Vázquez Cano, E., & Sevillano García, A. (2019). *Metodologías activas para la formación competencial en la universidad*. Ediciones Pirámide.

¿CÓMO ELIMINAR AL *FREE RIDER* EN LOS TRABAJOS COLABORATIVOS? ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA CLEMENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN
Universidad Rey Juan Carlos

GIUSEPPINA DI CAPUA
Universidad Rey Juan Carlos

PABLO ANDRÉS MARTÍN-GRANDE
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La participación desigual en trabajos colaborativos es un problema recurrente en la docencia universitaria. Inspirándose en la teoría de la acción colectiva de Mancur Olson (1992), este trabajo aborda el fenómeno del *free rider*, es decir, aquellos estudiantes que se benefician del trabajo grupal sin contribuir activamente. Según Olson, para obligar a que los miembros de grupo contribuyan activamente es necesario aplicar unos incentivos selectivos. Un incentivo selectivo es el que se aplica selectivamente a los individuos según contribuyan o no a procurar un bien colectivo. Los incentivos selectivos pueden ser negativos 0 positivos. Puede tratarse, por ejemplo, de una pérdida o de un castigo impuesto únicamente a quienes no ayudan a proporcionar el bien colectivo (Olson, 1985).

En la misma línea que Olson, los economistas Armen Alchian y Harold Demsetz (1972) utilizan la misma idea sobre los factores organizativos que aminoran el comportamiento oportunista entre los miembros de un equipo. En este caso, estudian el interior de la empresa. Cuando varias personas trabajan juntas, es difícil medir cuánto contribuye cada una. Esto genera un problema de incentivos: algunos pueden reducir su esfuerzo (*free-riding*) sin ser detectados. La estructura contractual de la empresa, como la firma de socios están especialmente diseñada para

fidelizar a los miembros del equipo. De la misma manera, en las sociedades anónimas donde aparece una separación entre la propiedad y el control, se introduce de nuevo la posibilidad de comportamientos oportunistas por parte de los gestores. Las opciones sobre acciones pueden verse como una forma de alinear los incentivos de los directivos con los de los accionistas, al convertir a los primeros en beneficiarios del rendimiento financiero de la empresa.

Como acabamos de ver con estos dos enfoques teóricos, el comportamiento oportunista dentro de la acción de un grupo es una actitud racional que exige de un sistema de incentivos o de arreglos institucionales que reduzcan este tipo de conductas.

Como propuesta para la eliminación del *free-rider* en los trabajos colaborativos en este trabajo se ha ideado el establecimiento de un "incentivo selectivo negativo"; como sugiere Olson, un castigo impuesto únicamente a ~~quieres~~ quienes no ayudan a proporcional el bien colectivo. Se propone una adaptación del sistema de Clemencia utilizado en el derecho de la competencia.

El Programa de Clemencia, conocido en inglés como *Leniency Program*, es una herramienta clave en la detección y desarticulación de cárteles empresariales. De hecho, se considera el principal mecanismo para descubrir, investigar, sancionar y erradicar este tipo de prácticas anticompetitivas (Cuerdo, 2013, p. 52). Su origen se remonta a 1993, cuando fue implementado por primera vez en Estados Unidos por el Departamento de Justicia (DOJ), a través de su División Antimonopolio (*Antitrust Division*). Posteriormente, la Unión Europea lo adoptó oficialmente en 1996, y en España fue incorporado en el marco legal mediante la Ley de Defensa de la Competencia de 2007.

El Programa de Clemencia se basa en incentivar la delación voluntaria de empresas que han participado en cárteles ilegales, ofreciéndoles inmunidad total o una reducción significativa de las multas si son las primeras en revelar la existencia del acuerdo y aportan pruebas sustanciales. Esta estrategia rompe el pacto de silencio que caracteriza a los cárteles. La confidencialidad del proceso garantiza que las empresas puedan delatar sin exponerse públicamente, lo que ha convertido este

programa en una herramienta clave para desmantelar redes anticompetitivas desde dentro. (Comisión Europea, 2013).

La experiencia educativa que se describe en las páginas siguientes traslada la esencia de la delación voluntaria que incorpora el programa Clemencia en los trabajos colaborativos.

Otro de los problemas en el desarrollo de exposiciones orales dentro de trabajos colaborativos es la escasa participación y atención por parte del resto del grupo o de la audiencia estudiantil. Esta situación puede deberse a una baja percepción del valor formativo de las presentaciones de los compañeros, a la falta de implicación directa en la actividad o a dinámicas de aula poco estimulantes. Como señalan Goldschmid y Goldschmid (1976), cuando las presentaciones no son vistas como relevantes o no se integran adecuadamente en el proceso de aprendizaje, los estudiantes tienden a desconectarse, lo que debilita el sentido de comunidad académica y reduce el impacto pedagógico de la actividad. En este sentido, este trabajo también analiza la eficacia de un sistema de incentivos que aumente la atención del resto de la clase durante las exposiciones orales.

2. OBJETIVOS

Con el planteamiento anterior, este trabajo plantea un objetivo principal y dos secundarios:

- El objetivo principal es evaluar la eficacia de un sistema de incentivos y sanciones, inspirado en el programa Clemencia, para fomentar la participación equitativa en trabajos colaborativos.
- Además, se plantea introducir un segundo sistema de incentivos que premie la asistencia y atención activa del resto de la clase durante las exposiciones grupales, con el fin de reforzar el compromiso colectivo y mejorar el ambiente de aprendizaje.
- También se busca analizar la percepción del alumnado sobre ambos sistemas y su impacto en la dinámica del aula.

3. METODOLOGÍA

La propuesta completa se aplicó en un grupo de estudiantes de la asignatura Historia del Pensamiento Económico, una asignatura del Grado de Economía a la que acuden alumnos de 3º del grado simple y alumnos de 4º de dobles grados.

Un aspecto muy importante para el éxito de un grupo de trabajo es la afinidad o amistad de los componentes. Esto supone por sí mismo un mecanismo de fidelización puesto que un alumno tiene menos probabilidad de actuar de forma oportunista si los efectos los sufre un amigo. Esta misma idea está detrás del proceso de fidelización que se da en las empresas familiares en donde todos los miembros del equipo poseen incentivos para actuar en pro del resultado final. Alchian y Demsetz (1972, p. 790) señalan esta idea. Según ellos, las asociaciones suelen formarse con mayor frecuencia entre familiares o personas que se conocen desde hace mucho tiempo porque cada uno sabe bien cómo trabaja el otro y la propensión de cada uno a evitar responsabilidades. Por este motivo, la conformación de grupos se realizó en dos etapas. En la primera, se dejó que los alumnos formaran libremente los grupos cada uno de los cuales estaba formado por 4 miembros. Pasada una semana, los alumnos que no estaban inscritos a ningún grupo eran asignados por el profesor a un grupo de forma aleatoria.

En primer lugar, se implementó un sistema para que los estudiantes pudieran reportar la inactividad de sus compañeros con el objetivo de penalizar a los estudiantes que no se habían implicado en el trabajo colaborativo emulando el funcionamiento del programa Clemencia. Para ello se introdujo en el Aula Virtual de la asignatura, a modo de "buzón de denuncias", una "encuesta" en Moodle denominada "Valoración del trabajo y del compromiso del grupo" en el que se pregunta a los alumnos "¿Cómo crees que ha sido la implicación de cada miembro de tu grupo?". El objetivo de esta herramienta era permitir al alumnado valorar de forma positiva o negativa la implicación de sus compañeros en el trabajo grupal. Con ello, se buscaba desvincular al estudiante que utilizara el buzón del estigma tradicionalmente asociado a la figura del "delator" o "soplón", cuya connotación negativa podría disuadir su uso.

Una vez que el alumno accede al buzón se programó un campo de texto libre no anonimizado con el objetivo de que el profesor conozca quién es el alumno que denuncia/alaba el comportamiento del compañero de grupo. Conocer la fuente de la denuncia permite al docente contextualizar el conflicto. También ayuda a verificar los hechos y ofrecer una respuesta proporcional y bien fundamentada. Además, fomenta la responsabilidad individual del denunciante y desincentiva las acusaciones malintencionadas. Por otra parte, en las primeras semanas de clase, el docente publicitó esta herramienta como mecanismo para incentivar el trabajo colaborativo e insistió en que la información únicamente sería visible para el profesor, nunca para los alumnos.

En lo que respecta a la penalización aplicada a los *free-riders*, no se estableció un baremo uniforme de antemano. La sanción dependía de la naturaleza de los hechos denunciados y de su posterior verificación por parte del profesor. Es importante señalar que la evaluación del trabajo colaborativo no se limitaba a la fase de elaboración —que en muchos casos permanece oculta al docente—, sino que también se valoraban aspectos visibles y públicos, como la expresión oral de cada integrante durante la presentación y su capacidad para responder a las preguntas formuladas por el profesor. Por tanto, cabría la posibilidad de que un estudiante con escasa implicación en la preparación del trabajo lograra compensar parcialmente su falta de participación mediante una intervención oral destacada. No obstante, este escenario resulta poco probable, ya que la defensa del contenido suele requerir un conocimiento profundo del mismo, difícil de improvisar sin una implicación previa real.

Paralelamente, se introdujo un sistema alternativo para promover la cooperación: el sorteo del orden de la exposición oral. El uso de mecanismos aleatorios, como el sorteo para determinar qué miembros del grupo realizarán la exposición oral, puede actuar como un incentivo eficaz para fomentar la implicación equitativa en los trabajos colaborativos. Esta estrategia obliga a todos los integrantes a prepararse activamente, ya que cualquiera podría ser seleccionado para representar al grupo. Esta técnica ha sido destacada por Sanger (2020) como una herramienta para promover la participación activa en entornos diversos

Como se ha señalado anteriormente, se ha introducido un segundo sistema de incentivos que premia la asistencia y atención activa durante las exposiciones grupales.

Incorporación del contenido de los trabajos en las pruebas de evaluación

Fomento de la originalidad de las exposiciones concediendo un 20 % de la calificación del trabajo únicamente por la originalidad de la exposición.

Inclusión de una prueba sorpresa en una de las clases dedicadas a las exposiciones.

Por último, la evaluación de la experiencia se realizó mediante encuestas anónimas, que recogieron la percepción del alumnado sobre el sistema de incentivos incorporado en los trabajos colaborativos.

TABLA 1. *Resumen del sistema de incentivos propuesto*

Objetivos	Mecanismo:
Eliminar el free-rider	
	Buzón de denuncia
	Sorteo del orden en la exposición
Fomento de la asistencia y atención a las sesiones de exposiciones	
	Incorporación del contenido de las exposiciones en las pruebas de evaluación
	Valoración de la originalidad
	Prueba sorpresa

Fuente: Elaboración propia.

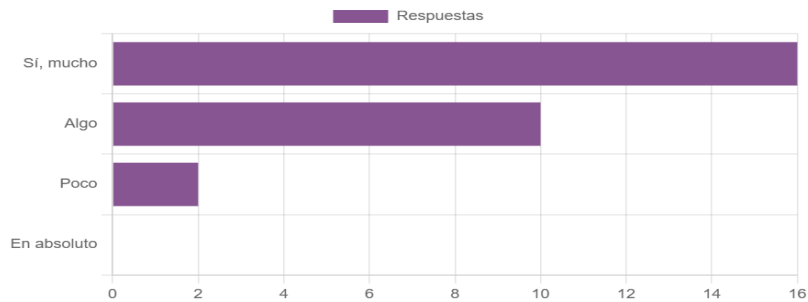
4.RESULTADOS

Antes de presentar los resultados obtenidos a partir del sistema de incentivos implementado en esta experiencia docente, resulta fundamental conocer la percepción del alumnado sobre la actividad en sí: la elaboración y defensa de los trabajos colaborativos. Asimismo, es relevante indagar en su opinión respecto al peso que esta actividad tiene dentro de la calificación global de la asignatura. Esta información es clave, ya que, si los estudiantes perciben que el trabajo colaborativo apenas influye en su nota final, es probable que su nivel de implicación disminuya. Del mismo modo, si consideran que esta actividad no aporta valor a su formación académica, difícilmente dedicarán un esfuerzo significativo a su

desarrollo. Por tanto, comprender estas percepciones iniciales permite contextualizar mejor la eficacia de los incentivos aplicados.

En el gráfico 1 aparece la información relativa a la ponderación que se da a esta actividad formativa.

GRÁFICO 1. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que el porcentaje asignado a esta prueba de evaluación es suficiente para contribuir a la implicación de todos los alumnos?"*

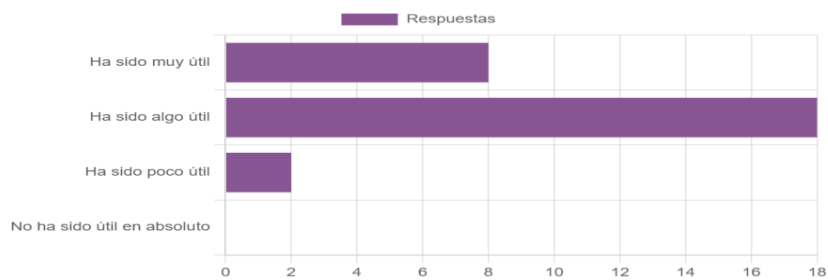


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle.

Como se aprecia en el gráfico 1, la mayoría del alumnado considera que el 20 % asignado a la valoración y defensa del trabajo colaborativo en la calificación final es un incentivo suficiente para implicarse activamente en su desarrollo. De hecho, cerca del 60 % de los estudiantes que respondieron a la encuesta opinan que esta ponderación contribuye significativamente a su participación en la actividad.

La valoración de la actividad en su formación aparece en el gráfico 2.

GRÁFICO 2. *Valoración la utilidad del trabajo colaborativo en el aprendizaje de la Historia del Pensamiento Económico*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle.

Aunque la aprobación del alumnado no es tan contundente como la anterior, en términos generales los alumnos consideran que esta actividad contribuye a tener un mayor conocimiento de la disciplina. El 28 % considera que ha sido muy útil y el 64 % que ha sido útil.

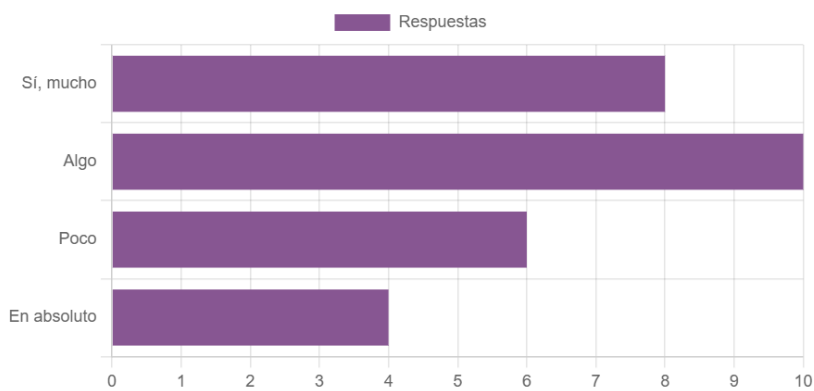
En definitiva, no existe problemas iniciales en el planteamiento de la actividad que menoscabe los incentivos del alumnado en la realización del trabajo.

4.1. Eliminación del free-rider

Una vez revisada la valoración global de la actividad formativa sin tener en cuenta el sistema de incentivos introducido, se procederá a valorar individualmente cada uno los mecanismos implementaros.

En primer lugar, se analizará la eficacia del buzón de denuncias, herramienta trasladada del programa Clemencia. La tasa de delaciones, es decir, de alumnos que han denunciado el comportamiento oportunista de algunos de los miembros de su grupo de trabajo ha sido relativamente baja. En el grupo de Historia del Pensamiento Económico, de 76 alumnos matriculados, se registraron 9 entradas, tres de ellas referidas a una misma persona. Esto podría significar un éxito reducido, sin embargo, no lo creemos así. La respuesta que han dado los alumnos a esta propuesta se recoge en el gráfico 1.

GRÁFICO 3. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que la posibilidad de delatar a quien no trabaja ha contribuido a una mayor implicación de los miembros del equipo?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle.

El gráfico 1 corresponde a la encuesta que han completado los alumnos sobre el sistema de incentivos articulado sobre los trabajos colaborativos. La encuesta fue contestada por 28 alumnos. Si descontamos del total de matriculados los 5 alumnos que no se presentaron a ninguna prueba de evaluación, el porcentaje de participación fue tan solo del 39,4 %. Aun así, como se puede observar, la valoración de los alumnos es bastante favorable.

- El 64 % de los alumnos que respondieron a la encuesta, consideran que este sistema contribuye mucho o en alguna medida a mejorar la implicación de los miembros del equipo.
- El 28,6 % creen que contribuye mucho a la fidelización de cada miembro del grupo.
- Sin embargo, el 14 % piensa que no contribuye en absoluto.

La baja tasa de delación, a pesar de la aceptación general de la práctica, puede explicarse mediante el efecto disuasorio que generan los incentivos negativos.

La eficacia de los mecanismos de delación y sanción no reside únicamente en su aplicación directa, sino en su capacidad para generar un efecto disuasorio en el conjunto del grupo. Esta idea ha sido ampliamente desarrollada en la economía conductual, particularmente en el estudio de las sanciones informales.

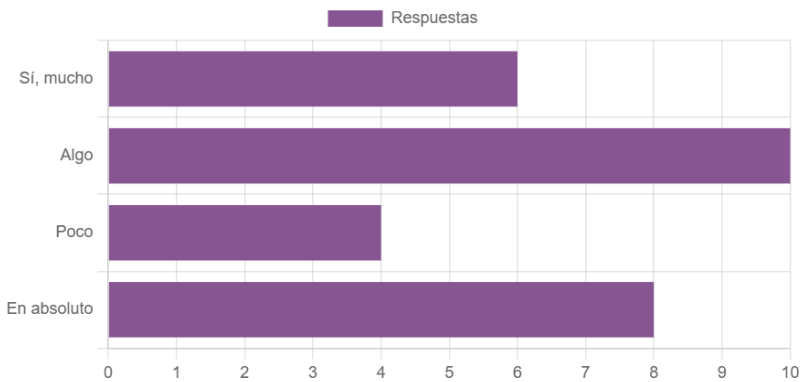
Fehr, Falk y Fischbacher (2005) demostraron que los individuos están dispuestos a castigar comportamientos considerados injustos, incluso cuando ello no les reporta un beneficio personal directo. Este tipo de sanciones, aplicadas por pares y no por instituciones formales, refuerzan normas sociales de cooperación y generan un entorno en el que la mera posibilidad de castigo es suficiente para modificar el comportamiento de los observadores. En consecuencia, el castigo no afecta únicamente al infractor, sino que actúa como un mecanismo de señalización para el resto del grupo, promoviendo la conformidad con las normas.

Este fenómeno es comparable al funcionamiento de las multas de tráfico: aunque no todos los infractores son sancionados, la percepción de riesgo y la internalización de la norma inducen a la mayoría a cumplir

con las reglas. Así, en contextos educativos, la existencia de un sistema de delación y sanción puede disuadir comportamientos oportunistas, incluso si la tasa de delación efectiva es baja.

El segundo de los mecanismos articulados para promover la cooperación en los trabajos colaborativos ha sido el sorteo del orden de la exposición oral. La percepción de este mecanismo por los alumnos queda registrada en el gráfico 2.

GRÁFICO 4. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que el sorteo del orden de la exposición ha obligado a una mayor cohesión y colaboración del grupo?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle.

Como se observa en el gráfico 2, la efectividad de este incentivo no está avalada por los alumnos.

- El 28 % piensa que el sorteo de la exposición no incita a una mayor cohesión y colaboración del grupo.
- Sólo el 21 % piensa que ha contribuido en gran medida y el 35 % piensa que ha contribuido en alguna manera.

Además, en la encuesta de satisfacción sobre el sistema de incentivos que aquí se detalla, se incorporó un campo de texto para que los alumnos aportaran su visión particular y propusieran aspectos de mejora. En la mayoría de los casos, los comentarios rechazaron el sorteo de la exposición como mecanismo de cohesión del trabajo colaborativo.

A partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, estos identificaron dos aspectos negativos principales en relación con el sorteo aleatorio del orden de exposición:

- Genera ansiedad y reduce la seguridad al exponer: Varios alumnos señalaron que no saber con antelación cuándo les tocará intervenir les provoca nerviosismo, especialmente a quienes tienen más dificultades para hablar en público. Esta incertidumbre afecta su confianza y puede perjudicar su desempeño durante la presentación.

- Dificulta una exposición clara y bien preparada: Algunos estudiantes comentaron que, al no poder exponer la parte del trabajo que han preparado personalmente, se sienten menos seguros y tienden a depender más de la lectura. Esto repercute en la calidad de la exposición y en la claridad del mensaje que se transmite.

Además, muchos proponen que una parte de la calificación del trabajo grupal sea individual, valorando específicamente la contribución de cada integrante. Según ellos, esta medida no solo permitiría a cada estudiante centrarse en su parte, sino que también fomentaría una mayor implicación personal, al vincular directamente el esfuerzo individual con el resultado evaluativo. Así, se reduciría la sensación de arbitrariedad asociada al sorteo y se reforzaría la responsabilidad dentro del grupo.

Si bien la propuesta de los estudiantes de asignar una parte de la nota de forma individual busca fomentar la implicación personal, en el fondo refleja una preferencia por modelos de trabajo más individualistas que colaborativos. Esta postura entra en tensión con uno de los objetivos fundamentales del trabajo en grupo: aprender a coordinarse, negociar y construir colectivamente un producto común. Al centrarse en la evaluación individual, se corre el riesgo de desvirtuar el sentido pedagógico del trabajo cooperativo, reduciéndolo a una suma de esfuerzos aislados.

Desde la perspectiva docente, además, el mecanismo de sorteo aleatorio cumple una función clave: obliga a todos los miembros del grupo a conocer el conjunto del trabajo, lo que reduce las incongruencias entre secciones y evita reiteraciones innecesarias. Este enfoque no solo mejora la cohesión del contenido presentado, sino que también promueve una comprensión más global del tema.

En este sentido, aunque el rechazo al sorteo puede entenderse desde la comodidad o la ansiedad individual, su mantenimiento responde a una lógica pedagógica más amplia orientada a garantizar la calidad del trabajo final y el aprendizaje compartido. Tal como señalan Johnson y Johnson (1999), fomentar la interdependencia positiva—es decir, la percepción de que el éxito de cada miembro del grupo está vinculado al éxito del grupo en su conjunto— mejora tanto el rendimiento académico como la implicación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el sorteo de las partes a exponer obliga a todos los integrantes a conocer el contenido completo del trabajo, lo que favorece la cohesión, reduce las repeticiones y mejora la calidad de la presentación grupal.

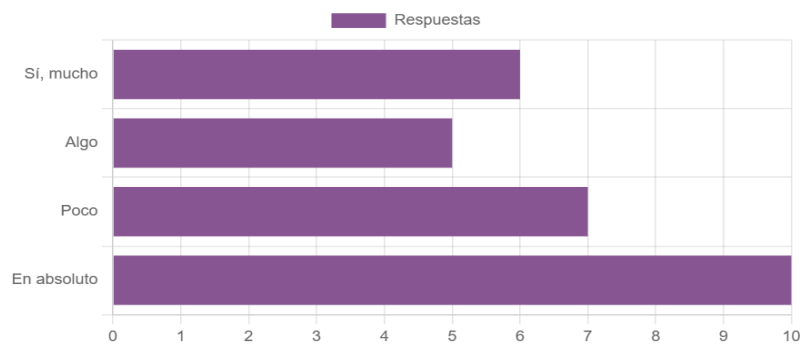
4.2. Fomento de la asistencia y atención a las sesiones de exposiciones

Como se ha dicho anteriormente, se introdujo un segundo sistema de incentivos encaminado a reforzar la asistencia y atención a las exposiciones. Se realizó a través de tres herramientas cuya valoración por parte del alumnado es la siguiente.

4.2.1. Incorporación del contenido de los trabajos en las pruebas de evaluación

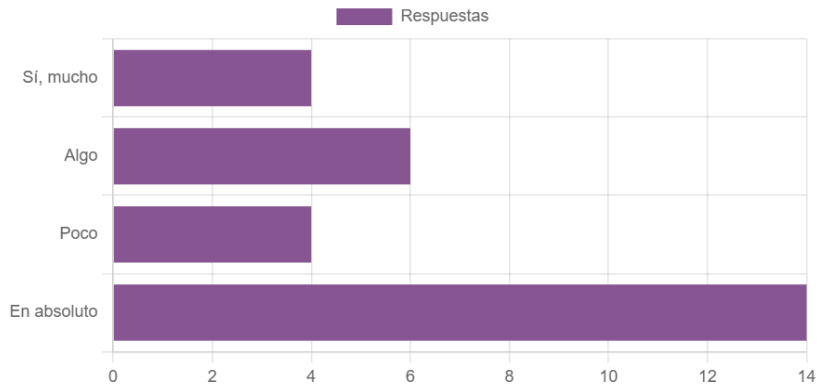
La respuesta que dieron los alumnos a esta herramienta queda recogida en el gráfico 3 y 4. El primero recoge la percepción de la efectividad en la asistencia y el segundo la percepción para el fomento de la atención.

GRÁFICO 5. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que la incorporación de los temas tratados en los trabajos en los exámenes contribuye a la asistencia a las exposiciones de otros grupos?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle

GRÁFICO 6. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que incluir en los exámenes el contenido de los trabajos contribuye a mejorar su atención en las exposiciones de otros grupos?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle

Según los datos de las encuestas, la evaluación en pruebas de evaluación de los temas tratados durante las exposiciones no parece fomentar ni la asistencia a clase ni la atención de quien asiste. De hecho, varios estudiantes manifestaron en la misma encuesta que incluir el contenido de las exposiciones en el examen final genera una sensación de sobrecarga, especialmente en una asignatura que ya consideran exigente. Algunos señalaron que esta práctica puede incluso desmotivar, al percibir que se amplía el temario sin un beneficio claro para el aprendizaje. En su lugar, propusieron alternativas como realizar pruebas tipo test al final de cada exposición o sesión, de modo que, si se superan, el contenido correspondiente quede exento del examen final. También sugirieron vincular estas pruebas a la asistencia y participación activa, como forma de incentivar el compromiso sin recurrir a la obligatoriedad estricta.

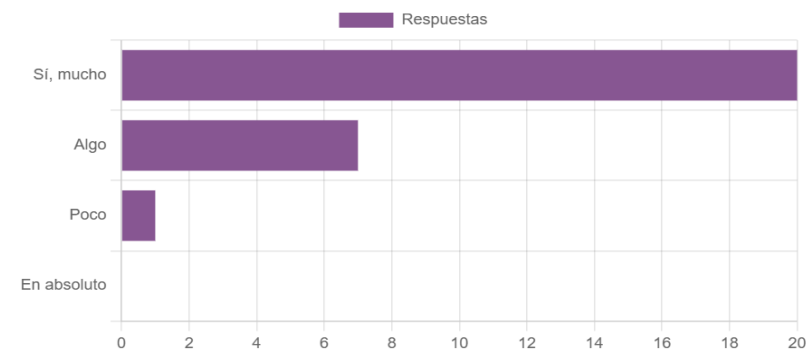
Sin embargo, desde la perspectiva docente, esta propuesta presenta un inconveniente importante: los trabajos presentados por los grupos no siempre son completamente correctos o rigurosos. Por ello, antes de que el contenido de las exposiciones se incorpore a las pruebas de evaluación, como se ha llevado a cabo hasta ahora, el profesorado realiza una labor de revisión y filtrado, asegurándose de que los estudiantes solo se examinen de información validada. Si se aplicaran test inmediatamente después de cada exposición, esta supervisión previa no sería posible, lo

que podría llevar a evaluar a los alumnos sobre contenidos erróneos o incompletos. Por lo tanto, la propuesta estudiantil, aunque bien intencionada, entra en conflicto con la necesidad de garantizar la calidad y fiabilidad de los contenidos evaluados.

4.2.2. Fomento la originalidad de las exposiciones

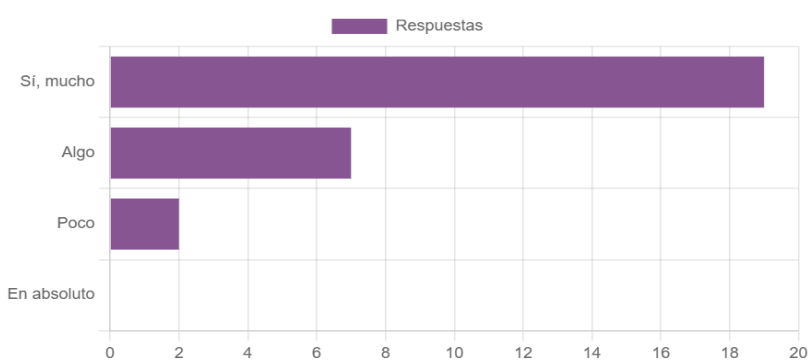
Como se aprecia en el gráfico 5 y 6, los resultados de esta herramienta son bastante exitosos.

GRÁFICO 7. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que la originalidad de las exposiciones contribuye a mejorar la atención de las exposiciones de sus compañeros?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle

GRÁFICO 8. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree en la utilidad de fomentar la originalidad de las exposiciones?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle.

Ambos gráficos nos indican que la originalidad en las exposiciones parece ser un mecanismo eficaz para fomentar tanto la asistencia como la atención durante las presentaciones. Además, los estudiantes consideran útil que se promueva este enfoque.

La originalidad de las exposiciones fue en aumento a lo largo del curso. Al final quedó claro que era posible realizar presentaciones originales sin perder seriedad ni rigor académico. Sin embargo, al principio faltó un impulso que animara a los grupos a explorar más esta posibilidad. Según la recomendación de un alumno, contar con ejemplos de años anteriores podría haber estimulado la creatividad desde el inicio, facilitando que más equipos se atrevieran a innovar en sus trabajos.

Estos resultados se ven respaldados por Gibson (2010), quien plantea que la enseñanza creativa en educación superior debe entenderse como una forma de arte, en la que el uso de formatos expresivos como teatro, narrativa o medios digitales no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también promueve un compromiso más profundo y auténtico por parte del alumnado. Este tipo de compromiso, al conectar emocional e intelectualmente con los contenidos, puede traducirse en una mayor motivación para asistir a clase y prestar atención activa durante las presentaciones.

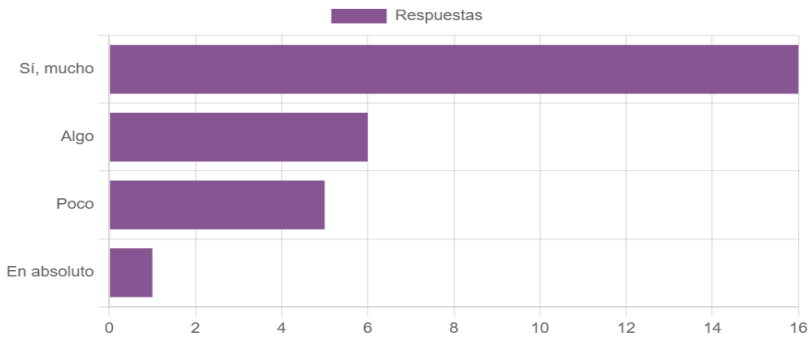
4.2.3.Prueba sorpresa en una de las clases dedicadas a las exposiciones.

Por último, se incluyó una prueba sorpresa en las clases dedicada a las exposiciones para promover la asistencia. La percepción de los alumnos de la eficacia de este instrumento se recoge en el gráfico 7.

La realización de una prueba sorpresa durante las sesiones de exposición de trabajos se identificó como un factor que condiciona positivamente la asistencia del alumnado. Según los datos recogidos, el 57 % de los estudiantes considera que esta medida contribuyó significativamente a su presencia en clase. Sin embargo, para que este incentivo mantenga su efectividad a lo largo del curso, es fundamental que la prueba se realice al final del periodo lectivo. Al tratarse de una única evaluación, si se aplica en una fase temprana, pierde su capacidad de motivar la asistencia en las sesiones posteriores. Por otro lado, algunos estudiantes señalaron que la ponderación asignada a esta prueba —un

0,5 % de la calificación final— resultó insuficiente como estímulo, lo que sugiere que el impacto de este tipo de estrategias también depende de su peso percibido dentro del sistema de evaluación.

GRÁFICO 9. *Respuesta a la pregunta: "¿Cree que la posibilidad de realizar una prueba de evaluación sorpresa en una sesión de exposiciones ha contribuido a aumentar la asistencia?"*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta en Moodle.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia docente permiten reflexionar sobre la eficacia y los límites de los sistemas de incentivos aplicados a los trabajos colaborativos en el ámbito universitario. En particular, el uso de mecanismos inspirados en el programa Clemencia —como el buzón de denuncias— ha demostrado tener un impacto disuasorio, aunque su aplicación directa haya sido limitada. La baja tasa de delaciones no debe interpretarse como un fracaso del sistema, sino como una señal de que la mera posibilidad de sanción puede modificar el comportamiento del grupo tal como sugiere la economía conductual (Fehr et al., 2005).

Una cuestión relevante que se desprende de esta experiencia es la posibilidad de que un estudiante sea injustamente señalado como *free rider*. No obstante, cuando se ha producido una denuncia y se ha rebajado la nota del alumno señalado, este no ha manifestado protesta alguna, lo que podría interpretarse como una aceptación tácita de la evaluación recibida. Aun así, este aspecto requiere atención en futuras aplicaciones para garantizar la equidad del sistema.

El segundo de los mecanismos articulados para promover la cooperación —el sorteo del orden de exposición— ha generado reacciones mixtas. Aunque desde la perspectiva docente cumple una función clave al obligar a todos los miembros del grupo a conocer el conjunto del trabajo, muchos estudiantes lo perciben como una fuente de ansiedad y una barrera para una exposición clara y segura. Las críticas apuntan a la incertidumbre que genera y a la dificultad de exponer partes no preparadas personalmente. Además, varios alumnos propusieron que una parte de la calificación del trabajo grupal sea individual, lo que permitiría valorar de forma más justa la implicación de cada integrante. Esta propuesta, sin embargo, entra en tensión con el objetivo pedagógico del trabajo colaborativo, que busca fomentar la interdependencia positiva y la construcción conjunta del conocimiento (Johnson & Johnson, 1999).

En cuanto a los incentivos para fomentar la asistencia y atención durante las exposiciones, los resultados muestran que la originalidad en las presentaciones es el mecanismo más valorado por los estudiantes. La creatividad, entendida como una forma de expresión académica legítima (Gibson, 2010), no solo mejora el compromiso del público, sino que también eleva la calidad del aprendizaje. En contraste, la incorporación del contenido de las exposiciones en los exámenes no ha tenido el efecto esperado y ha sido percibida como una carga adicional. La prueba sorpresa, aunque efectiva en términos de asistencia, requiere ajustes en su ponderación y momento de aplicación para mantener su capacidad motivadora.

Una limitación importante del estudio es el tamaño de la muestra que respondió a la encuesta: solo 28 alumnos de los 71 con matrícula activa participaron, lo que representa un 39,4 %. Esta baja tasa de respuesta puede afectar a la representatividad de los resultados y su generalización a otros contextos.

Como línea de investigación futura, sería interesante aplicar el mismo sistema de buzón de denuncias en grupos de primer curso y comparar los resultados con los obtenidos en este estudio realizado con estudiantes de tercero y cuarto. Esta comparación permitiría analizar si los alumnos de cursos iniciales, con menor experiencia universitaria, recurren con mayor frecuencia al buzón como mecanismo de control, mientras que los estudiantes de cursos superiores, con mayor madurez

académica y una cultura más consolidada de corresponsabilidad, tienden a resolver los conflictos internamente. Además, el hecho de que los alumnos de cursos avanzados se conozcan mejor tras varios años de convivencia académica podría reforzar la fidelización del grupo y reducir la aparición de comportamientos oportunistas.

Además, una línea de investigación futura especialmente relevante sería comparar la eficacia del sistema de Clemencia en grupos conformados de manera aleatoria frente a aquellos formados por afinidad o amistad. Esta comparación permitiría analizar si los vínculos personales previos favorecen una mayor fidelización y cooperación, como sugieren Alchian y Demsetz (1972), o si, por el contrario, actúan como una barrera para la delación, incluso en presencia de comportamientos oportunistas. En este último caso, podría observarse una dinámica de reciprocidad informal entre estudiantes —por ejemplo, el reparto estratégico de tareas entre asignaturas bajo la lógica de "hoy por ti, mañana por mí"— que diluiría la efectividad del sistema de incentivos negativos. Tal como señalan Johnson y Johnson (2009, p. 373), las relaciones positivas entre los miembros del grupo, como la amistad o el conocimiento previo, tienden a aumentar la cooperación, la responsabilidad individual y el compromiso con el éxito del grupo. Sin embargo, también advierten de que la interdependencia afectiva —basada en vínculos emocionales— puede reforzar la cohesión del grupo, pero inhibir la confrontación o la denuncia de comportamientos problemáticos por temor a dañar la relación. Contrastar la tasa de delación entre ambos tipos de grupos permitiría evaluar hasta qué punto la estructura relacional del grupo condiciona la aplicación y el impacto de los mecanismos de control, aportando así una perspectiva más matizada sobre la interacción entre incentivos, relaciones personales y comportamiento colaborativo.

6. CONCLUSIONES

El aula universitaria, como cualquier espacio de cooperación, no está exenta de tensiones entre el esfuerzo colectivo y la tentación del oportunismo. Este trabajo ha demostrado que trasladar herramientas del ámbito jurídico y empresarial —como el programa Clemencia— al

contexto educativo puede ser más que una provocación teórica: puede convertirse en una estrategia útil para visibilizar y corregir desequilibrios en la implicación de los estudiantes.

Sin embargo, lo más revelador no ha sido la cantidad de denuncias registradas, sino lo que su mera posibilidad ha generado una atmósfera de mayor vigilancia mutua, de responsabilidad compartida y de conciencia sobre el valor del trabajo en equipo. A veces, el simple hecho de saber que existe un mecanismo de control basta para modificar comportamientos.

También se ha puesto de manifiesto que no todos los incentivos funcionan igual. Mientras que la creatividad en las exposiciones ha sido celebrada como un motor de atención y entusiasmo, otros mecanismos como el sorteo del orden de intervención han generado más dudas que certezas. La pedagogía, como la política, requiere ajustes finos: lo que es justo en teoría puede no serlo en la práctica si no se acompaña de empatía y comprensión del contexto.

Por último, esta experiencia invita a mirar hacia adelante. ¿Reaccionarían igual los estudiantes de primer curso ante estos mecanismos? ¿Sería el buzón de denuncias más utilizado por quienes aún no han desarrollado vínculos sólidos con sus compañeros? ¿O, por el contrario, la madurez académica y la confianza construida a lo largo de los años son las verdaderas barreras contra el *free riding*? Del mismo modo, resulta especialmente relevante explorar cómo influye la forma en que se conforman los grupos —ya sea por afinidad o de manera aleatoria— en la eficacia de los mecanismos de control y cooperación. ¿Favorecen los lazos personales una mayor implicación o, por el contrario, dificultan la denuncia de comportamientos oportunistas? Abordar estas preguntas no solo enriquecería la investigación, sino que también permitiría diseñar entornos de aprendizaje más sensibles a las dinámicas interpersonales, más justos y más eficaces.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo pertenecen al Grupo de Innovación Docente de la Universidad Rey Juan Carlos “Metodologías activas para la me-jora de la comprensión lectora” que desarrolla su actividad desde el año 2021.

8. REFERENCIAS

Alchian, A. y Demsetz, H., (1972), Production, Information Costs, and Economic Organization, *American Economic Review*. N.62., No. 5, pp. 777–795.

Comisión Europea. (2013).*El programa de clemencia: Clemencia en los casos de competencia de la Unión Europea* (KD-32-11-988-ES-C). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://bit.ly/44p1JFa

Cuerdo, M., (2013), Políticas de competencia y programas de clemencia: una revisión desde la Economía del Derecho, Anuario de la Competencia. N. 1, pp.45-66

Fehr, E., Falk, A., & Fischbacher, U. (2005). Driving forces behind informal sanctions. *Econometrica, 73*(6), 2017–2030. https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00644.x

Gibson, R. (2010). The 'art' of creative teaching: Implications for higher education.*Teaching in Higher Education, 15*(5), 607–613. https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493349

Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education: A review. Higher Education, 5(1), 9–33. https://doi.org/10.1007/BF01677204

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice, 38*(2), 67–73. https://doi.org/10.1080/00405849909543834

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos.* UNAM.

Olson, M. (1985). *Auge y decadencia de las naciones*, Ariel.

Sanger, C. S. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. En C. S. Sanger & N. W. Gleason (Eds.), *Diversity and inclusion in global higher education* (pp. 31–71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2

INNOVACIÓN DOCENTE PARA AUMENTAR EL COMPROMISO EN EL AULA PARA ALUMNOS DE LA GENERACIÓN Z

ANA BELÉN PERDIGONES
Universidad Alfonso X

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual de clases en la educación superior se ve impactado por el ingreso a las aulas de la denominada Generación Z. Esta es la nacida entre 1999 y 2009 y se caracteriza por el uso de internet desde muy joven, sintiéndose cómoda con la tecnología y los medios sociales.

El equipo docente en contraposición pertenece a las tres generaciones previas: Millenials (1981-1996), Generación X (1965-1980) y Boomers (1946-1964).

Estos tres grupos tienen en común que el contacto con la tecnología no ha sido desde sus primeros años de vida, por lo que los procesos cognitivos de aprendizaje se han desarrollado de una manera diferente al de la Generación Z. Por lo que el impacto con la tecnología, concretamente los teléfonos inteligentes e internet, no han estado disponibles desde su nacimiento generando perspectivas culturales y generacionales diferentes. Esto incluye las diferencias en los procesos de aprendizaje y desenvolvimiento en el aula, las cuales son palpables entre los dos grupos señalados.

Todo esto constituye un contexto interesante para explorar desde una perspectiva de educación superior dadas las características específicas de esta Generación Z y su reciente aparición en el contexto de la educación superior, el cual se abordará en el presente capítulo a través de un caso de aplicación en el aula.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA GENERACIÓN Z EN SU APRENDIZAJE

La inmediatez, el manejo de información en la red, la comunicación en tiempo real, son características inherentes a esta generación, que a su vez implica unos mecanismos de procesamiento de la información diferentes que las generaciones precedentes. Se identifican con la multitarea, ser muy visuales, impacientes y con altas necesidades de retroalimentación inmediata (Collantes & Jerkovic, 2024).

Un bajo nivel de atención, bajo nivel de interacción y bajo compromiso son características que se pueden observar en alumnos de primero de carrera. Son considerados muy sensibles a la crítica, realizan el esfuerzo mínimo para cumplir con lo solicitado, les cuesta analizar, interpretar y generar contenido original (Collantes & Jerkovic, 2024).

Esto genera un choque frontal con las generaciones precedentes, que se basan en la valoración del esfuerzo y la meritocracia, generando dificultades de aprendizaje en el aula e incluso fricción en la relación entre alumno y docente (Balon, 2024).

1.2. IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El sistema de educación en el que se ven envueltos la Generación Z es más digital que los precedentes, además de que aprendieron a aprender de forma digital durante la pandemia del COVID-19.

El cambio es importante. Desde la tecnología en el aula, que en las generaciones precedentes parte de las pizarras, los proyectores, y ordenadores de escritorio como referencia en la generación Millenial; ha evolucionado hacia el uso de smartphones, acceso constante a internet y el uso de plataformas como Google Classroom, Moodle o Kahoot de cara a los estudiantes pertenecientes a la Generación Z. Un salto bastante importante tanto de la perspectiva de la impartición de la clase como desde la perspectiva de la adopción de conocimientos.

Estas diferencias hacen que las generaciones precedentes, especialmente la Millenial que era la generación previa, pudieran seguir con mayor atención una clase magistral y desenvolverse bien en estructuras rígidas.

En el caso de la Generación Z, no solo le produce un rechazo este sistema de clases, sino que, además, prefieren interacción, brevedad y valoran el aprendizaje autodirigido y personalizado.

Esto sumado a la relación con el docente, que en lo que respecta la Generación Z buscan una relación más horizontal. Cuestionan constantemente el propósito del aprendizaje y buscan relevancia práctica.

Esto puede resultar un poco contradictorio con una generación que está acostumbrada a socializar a través de las Redes Sociales, y que se considera la generación más solitaria.

Desde una perspectiva social, son más conscientes del efecto de la globalización, ya que han vivido crisis sanitaria y económica mundiales. Tienen una mayor conciencia sobre salud mental, identidad de género o justicia social, pero a su vez solicitan programas de bienestar emocional y educación socioemocional dado que es la generación con mayores problemas mentales.

Son elementos interesantes para poder ser utilizados en clase y así captar su atención. Pero esto no es suficiente, ya que en la era de la personalización, quieren trasladar esto a la educación.

1.3. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Las metodologías activas son aquellas que se relacionan con poner al estudiante como protagonista, donde el estudiante participa activamente mediante la reflexión y la contextualización de los problemas en la realidad.

Por tanto, el conjunto de actividades docentes que tengan esta naturaleza serán parte de estas metodologías activas. Actualmente hay varias técnicas recogidas como parte de las metodologías activas, y todas ellas a su vez adaptables a los contextos donde se apliquen.

A continuación, se desglosa una serie de técnicas pertenecientes a esta metodología (Martínez, & García, 2020):

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Los estudiantes investigan y resuelven un problema real o significativo, desarrollando un producto final.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL).

Similar al anterior, pero centrado en la resolución de un problema concreto, sin necesidad de un producto final.

Aprendizaje Cooperativo.

Se organiza a los estudiantes en grupos pequeños para trabajar juntos en tareas comunes, fomentando la interdependencia positiva.

Clase Invertida (Flipped Classroom).

El contenido teórico se estudia en casa (videos, lecturas) y el tiempo de clase se dedica a actividades prácticas y colaborativas.

Aprendizaje Basado en Retos (Challenge-Based Learning).

Los estudiantes enfrentan desafíos reales del entorno social o profesional, promoviendo la innovación y el pensamiento crítico.

Gamificación.

Uso de elementos del juego (puntos, niveles, recompensas) para motivar y dinamizar el aprendizaje.

Aprendizaje por Indagación.

Se fomenta la curiosidad y el pensamiento científico a través de preguntas, hipótesis y experimentación.

Design Thinking.

Metodología centrada en la empatía, la definición de problemas, la ideación, el prototipado y la evaluación de soluciones.

Aprendizaje Servicio (ApS).

Combina el aprendizaje académico con el compromiso social, mediante proyectos que benefician a la comunidad.

Las metodologías activas tienen un papel fundamental en la innovación docente. Esto es porque la educación tradicional tiene como concepto y

base las clases magistrales, pero a medida que se ha realizado mayor investigación sobre procesos de aprendizaje, se puede afirmar que las metodologías activas fomentan el aprendizaje autónomo. Algo que dado el acceso a la tecnología y al conocimiento gracias al canal de internet, viene a ser fundamental en generaciones como la Generación Z (García, 2024).

El rol del docente también cambia. Ya no es quien tiene toda la sabiduría y debe compartirla con los asistentes (de ahí las clases magistrales), sino que es un facilitador y guía hacia la obtención del conocimiento. Ya no es llevar al aula definiciones y conceptos, sino ayudar a los estudiantes a obtenerlos por ellos mismos y aplicar el pensamiento crítico para así poder vincularlo con otros conceptos o contextos reales (García, 2023).

Las metodologías activas tienen su origen en 1950 y se ha usado mas abiertamente en la generación Millenial. Recientes estudios analizan el impacto de las metodologías activas y la tecnología en los procesos de aprendizaje de la Generación Z (Domínguez de la Rosa & Millán-Franco, 2021).

La tecnología en el aula ha venido en aumento impulsada desde el COVID-19, se plantea en diferentes formas, desde el uso del e-learning hasta el uso de la inteligencia artificial. Por ello es importante plantear recursos y una planificación docente que garantice la innovación y la formación continua. Por ello el docente debe tener un rol integrador, un *hub* donde la tecnología y el desarrollo de capacidades confluyan para poder desarrollar el potencial del alumnado en la educación universitaria (Cajamarca, et al., 2024).

1.4. CONTEXTO EN PRIMER AÑO DE CARRERA EN CIENCIAS SOCIALES

Este contexto intergeneracional marcado por la tecnología y los procesos de aprendizaje se hace latente en el primer año de carrera universitaria. Este primer año es el puente en el que los estudiantes llegan con unos hábitos adquiridos en el instituto, con un nivel educativo y normas diferentes a las implantadas en la universidad.

En las carreras de la rama de negocios, como puede ser Administración de empresas (ADE), o Marketing, este primer año es complejo desde la perspectiva del docente. Hay que partir de que el docente que es un

perfil de una generación anterior que la que se encuentra en el aula con un alumno de la Generación Z, por lo que la aplicación pedagógica, así como las rúbricas de evaluación son diseñadas desde una perspectiva de aprendizaje en un estilo Millenial, con clases magistrales y actividades que requieren alta concentración del alumnado.

Por el lado del alumno, muestra rasgos actitudinales pertenecientes a la Generación Z, como es que muestra poco interés por lo que se expone en el aula, baja participación e incluso la conexión a internet hace completo el despliegue de las asignaturas en el aula.

Por ello se presentan situaciones complejas en el desarrollo de las asignaturas pertenecientes a estas carreras generando una desconexión entre docente y alumnos.

Concretamente en la carrera de ADE en el primer curso, se ha identificado que los alumnos no se comprometen con las actividades en clase, tareas y colaboración con los profesores, lo que dificulta el aprendizaje de los alumnos y compañeros.

Las diferentes soluciones y alternativas que se presentan deben validarse de forma empírica en el desarrollo de las clases, ya que es en la práctica la que puede indicar el resultado en un contexto completamente novedoso.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos del presente capítulo

En el presente capítulo se plantean los siguientes objetivos relacionados con las metodologías ágiles aplicadas en educación superior en el contexto de Generación Z:

- Identificar características de evaluaciones y metodologías activas que estén alienadas con la Generación Z.
- Analizar el desempeño en una asignatura de primero de grado de una carrera de Ciencias Sociales para aplicar actividades en las que el alumno tenga “que hacer” y no “que escuchar”.

- Evidenciar el nivel de aprendizaje obtenido con respecto a los mensajes principales de la asignatura.
- Identificar pautas que ayuden a aumentar el nivel de atractivo por la asignatura hacia los estudiantes por medio de la interacción.
- Valorar los resultados de aprendizaje de los alumnos como beneficio pedagógico.

Para poder alcanzar los objetivos se realiza un análisis de rendimiento en un contexto real como es una asignatura de una carrera de Ciencias Sociales.

3. METODOLOGÍA

La metodología es inductiva, partiendo de lo particular hacia lo general. De esta manera, se podrá identificar acciones y pautas en el diseño pedagógico de las asignaturas partiendo de casos específicos.

En este caso, el contexto particular como objeto de estudio es la asignatura de 1º del Grado de ADE (Administración y Dirección de Empresas) de "Fundamentos de inteligencia de negocios". La asignatura ha sido elegida por un lado por conveniencia y por otro lado por ser una asignatura en la que el contenido es de actualidad dado el contexto tecnológico.

El grupo de alumnos consta de 89 estudiantes, tanto hombres como mujeres. Particularmente en el grupo de alumnos de primero de carrera de ADE viene presentando una desconexión generalizada con las asignaturas y los profesores, haciendo que sea muy complicado mantener la atención generalizada en las diferentes dinámicas de clase y, además, se encuentran varios alumnos con rendimiento bajo y poco compromiso.

Para poder realizar un análisis comparativo en la asignatura mencionada, se plantea realizar 2 trabajos grupales relacionados a la temática de la asignatura. Ambos trabajos puntúan por igual en la nota final de la asignatura y forman parte de la evaluación continua. Los dos trabajos son planteados desde el inicio de clases, por lo que los alumnos son conscientes y conocedores el proceso de evaluación.

En el primer trabajo se les solicita a los alumnos que realicen un trabajo grupal con una perspectiva tradicional más apegada al estilo Millenial, es decir, desarrollo de trabajo y presentación ante la plenaria.

El trabajo consiste en que se exponga el análisis de una empresa respondiendo tres preguntas relacionadas a su integración de la inteligencia de negocio y la toma de decisiones basadas en datos. Cada grupo debe realizar una presentación en formato Power Point, y después se debe de presentar cada una en formato de clase magistral ante los compañeros, los cuales son premiados concierto puntaje si le realizan preguntas a cada grupo. Esto último se plantea como aspecto motivador para aumentar la participación del grupo.

El segundo trabajo, se plantea como un trabajo de investigación donde los alumnos deben de analizar un sector e indicar cuál es el nivel de adopción de proyectos en inteligencia de negocio y Big Data, mencionando los principales proyectos o casos de uso de cada práctica. En este caso se les solicita a los alumnos que realicen una presentación en Power point sobre la que serán evaluados, pero adicionalmente deben de resumir y trasladar dicha investigación a un póster físico que será presentado en una feria en la propia aula de clases, dentro del horario de la clase. En este caso, no se les da puntaje por participar o preguntar en la dinámica de la feria.

Así se pasa a contrastar los resultados de un mismo grupo de alumnos en un contexto donde:

- El primer trabajo es estático, los alumnos presentan a su audiencia quienes están sentados, y solo participan al final de la exposición.
- El segundo trabajo es dinámico, los alumnos deben de presentar en stands, no hay normas de cuanto tiempo pasar en un stand ni cuantas preguntas realizar, por lo que se enfoca desde una perspectiva de autogestión.

Además, en el segundo trabajo para evitar el uso de búsquedas o trabajos con inteligencia artificial, se les ha pedido a los alumnos que trasladen su investigación a un póster físico, donde tienen que manipular, dibujar, hacer gráficos… con el objetivo de aplicar la creatividad tanto en el diseño como en la presentación hacia sus compañeros.

De esta manera se puede observar las diferencias entre los dos trabajos solicitados al mismo grupo de estudiantes dentro de la misma asignatura.

4. RESULTADOS

Se puede destacar que se ha realizado un análisis tanto cualitativo como cuantitativo en lo que se refiere al impacto generado por cada uno de los trabajos realizados en la asignatura.

Con respecto al análisis cualitativo, se realizó una breve encuesta cualitativa al finalizar la asignatura a los 89 alumnos matriculados "Fundamentos de inteligencia de negocios".

Los alumnos habían experimentado la diferencia entre los dos tipos de trabajos, el trabajo en un contexto tradicional, autoritario y dirigido. En contraposición del trabajo que solicitaba una realización creativa y en grupo, sumado a una presentación dinámica y flexible respondiendo a la propia inercia de la presentación y la curiosidad de los oyentes.

En dicha encuesta los alumnos manifestaron que lo que más le gustó con sus propias palabras, a través de preguntas abiertas. Las respuestas más resaltantes y frecuentes se pueden resumir en los siguientes puntos que se describen a continuación:

1. La dinámica y el compañerismo mostrado durante las presentaciones. Cabe resaltar que, al ser clases numerosas, muchos alumnos se limitan a conversar con el grupo de influencia. Este tipo de dinámicas permite la interacción entre ellos.

2. Aumentar su conocimiento, porque sí leyeron y participaron en las presentaciones de los trabajos de los compañeros. Esto evidencia que el mismo sujeto manifiesta haber aprendido durante la actividad.

3. Se ha logrado hacer más interesante la asignatura, ya que manifestaron un mayor compromiso con los compañeros y la asignatura.

4. Sobre la dinámica de la feria en sí, la posibilidad de poder ver todos los trabajos de los grupos con libertad y creatividad. Esto va de la mano con su estilo de Generación Z, y su relación con los docentes ya que les cuesta seguir el mando de la clase.

5. Aprendizaje dinámico, interactivo, informal y más divertido. Así describieron el segundo trabajo, algo que se vivió en las sesiones de la feria con un ambiente de clase mucho más distendido.

6. La sana convivencia donde los compañeros se interesan genuinamente por los trabajos de otros. Destacar en este comentario, la facilidad de interacción en un contexto flexible e informal.

7. Los alumnos erasmus, manifestaron que era la primera vez que conversaban con algunos de los compañeros de clase. Por lo que se puede resaltar que estas actividades fomentan la colaboración y la inclusión de los diferentes perfiles de alumnos.

Los resultados cualitativos reflejan un cambio en el estado de ánimo de los alumnos y su relación con la asignatura, y esto se refleja en las sesiones de las asignaturas siguientes ya que los propios alumnos son más proactivos a participar en clase tras esta evaluación.

FIGURA 1. *Participación durante la feria*

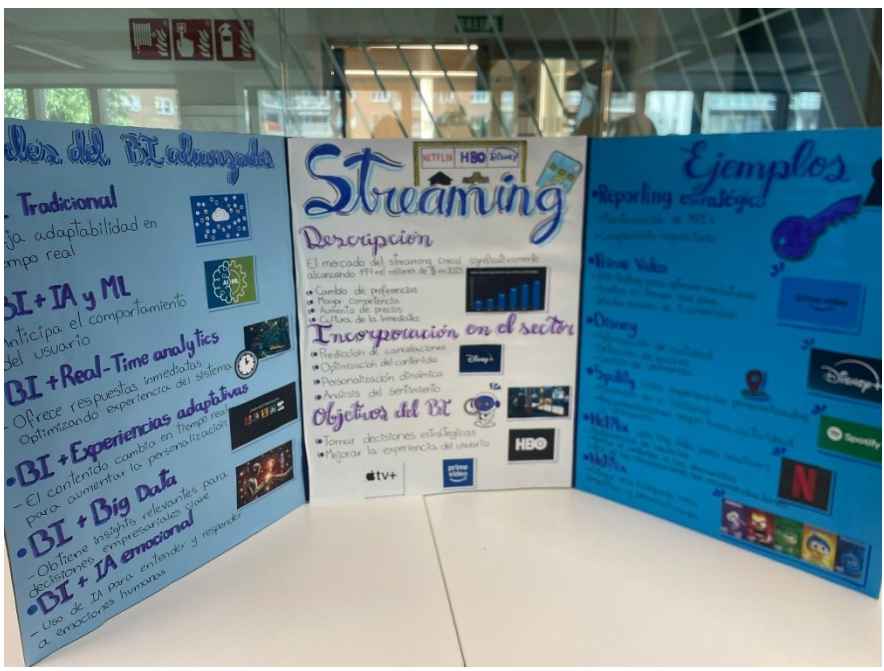
Fuente: Elaboración propia

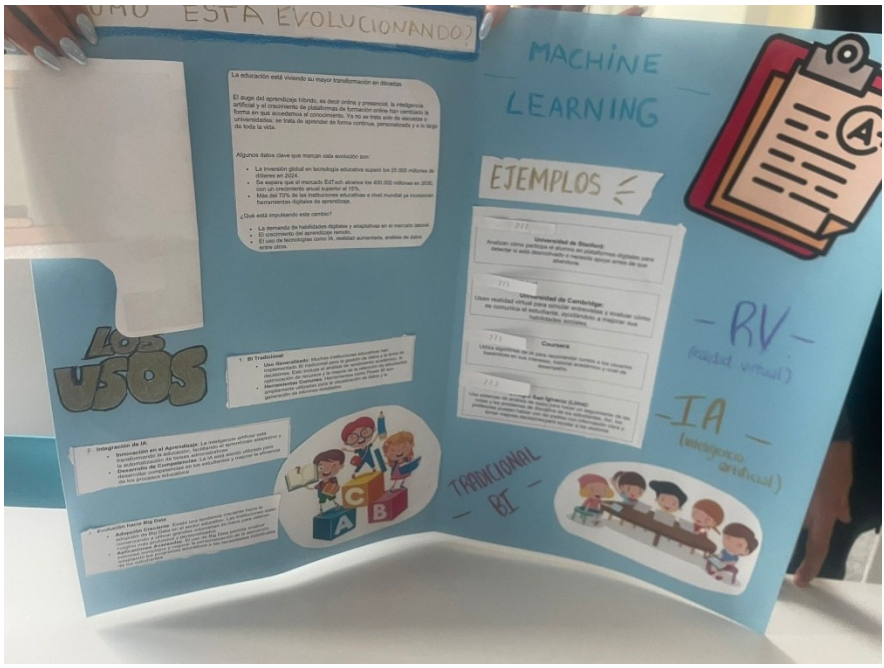
Se puede apreciar en la Figura 1. Participación durante la feria, algunas imágenes de los posters y la interacción de los alumnos en el aula.

Adicionalmente, el día de la feria se ha cambiado la disposición del aula, haciendo que las mesas estén en forma de U hacia los laterales del aula, para fomentar el libre movimiento de los alumnos. La gestión del espacio es un elemento clave para el diseño de la tarea.

Además, en la Figura 2 se pueden visualizar ejemplos de los posters diseñados. Los posters reflejan un trabajo de diseño manual que permite la interacción de todos los integrantes del grupo. Se alentó la creatividad del póster como un elemento a evaluar, además de dar espacio en las sesiones de clases precedentes para que pudieran trabajar estos posters en el aula. Esto facilita la integración de los equipos, ya que deben de repartirse tareas como por ejemplo la compra de los productos necesarios para poder realizar el póster.

FIGURA 2. *Póster elaborado por alumnos*





Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta la valoración cuantitativa, se ha realizado una comparativa en las notas obtenidas tanto en el trabajo 1 como en el trabajo 2.

Es importante resaltar que los grupos de trabajo se han mantenido con los mismos integrantes, no ha habido cambios, y el tiempo de realización de los trabajos entre uno y otro ha sido de entre 2 o 3 semanas, por lo que se ha tratado de controlar ciertos aspectos ambientales que pudieran influir en las notas obtenidas.

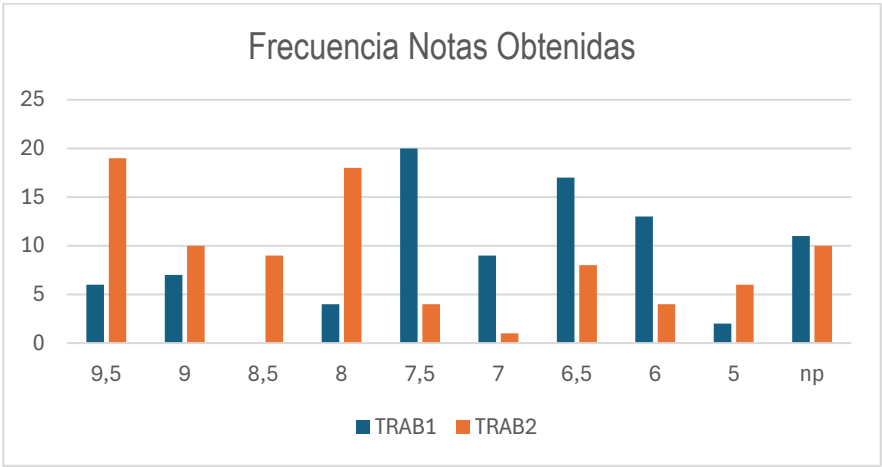
En ese aspecto, se resalta que el promedio de notas de los 89 alumnos matriculados en el trabajo 1 es de 6.3 sobre 10 puntos que es máxima calificación. En el caso del trabajo 2, la nota promedio ha sido de 7,1 sobre 10 puntos.

Se puede ver una mejora en las notas obtenidas de manera agregada en el conjunto de alumnos matriculados en la asignatura obteniendo un promedio más elevado como resultado académico, un resultado positivo evidenciado con el mismo grupo de alumnos y en el mismo periodo de la impartición de la asignatura.

Adicionalmente en el gráfico 1 se puede visualizar un comparativo de frecuencias de las notas obtenidas en ambos trabajos. Se puede apreciar en el gráfico que las notas con mayor frecuencia son las notas más altas en el trabajo 2 en comparación al trabajo 1.

Además de la mejora de notas de forma agregada, se puede afirmar que la mayoría de los grupos aumentaron considerablemente su nota, como por ejemplo grupos que pasaron de un 6,5 a un 8 sobre 10. Se refleja de esta manera el interés y la alta participación que ha generado un ejercicio con este tipo de diseño y que efectivamente este resultado está alineado con lo mencionado por los alumnos en su evaluación cualitativa ya que manifestaron aprender más con este tipo de dinámicas, y esto se refleja cuantitativamente en las notas obtenidas.

GRÁFICO 1. *Frecuencia Notas Obtenidas*



Fuente: Elaboración propia a partir de las notas de la asignatura

5. DISCUSIÓN

Los aspectos clave que han determinado que la actividad de evaluación 2 pueda generar un mayor compromiso en los estudiantes está dado por el diseño de esta. El diseño metodológico de la actividad de evaluación está pensado para aprovechar las bondades y reforzar las debilidades en la Generación Z.

Primero, los estudiantes deben de aprovechar la tecnología para poder investigar sobre un hecho en concreto. Segundo, los estudiantes en los grupos de trabajo tienen que trasladar lo obtenido por la tecnología a un esquema mental y creativo para ellos poder traspasarlo en clase. Esta parte es necesaria la participación de todo el equipo y es un reto en sí mismo ya que no están acostumbrados a realizar actividades así. Esto supone una motivación ya que crear su propio póster los empodera sobre limitarse a copiar lo redactado por una inteligencia artificial.

Por último, los grupos de estudiantes deben organizarse para presentar en un formato diferente, sobre todo porque es un formato informal. Esto es debido a que los participantes tenían libertad de actuación y movimiento en la sala, cambiando por completo la dinámica inicial de la actividad de evaluación 1 que era más tradicional u orientada a un perfil más Millenial.

El diseño de la tarea de evaluación aprovecha las cualidades de la Generación Z, como son la de ser muy visuales, multitarea e impacientes en la retroalimentación. Trasladar el trabajo a un medio físico visual como es un póster y la colaboración en equipo que requiere dicha elaboración los impulsa hace que además se trabajen y se desarrollen habilidades necesarias como el de generar contenido original.

Se ha permitido trabajar con herramientas, como son la inteligencia artificial para realizar las búsquedas y la investigación de la información, pero el propio planteamiento no ha permitido que se realice un "copia y pega" sin trabajar el contenido en los grupos de trabajo.

Otro elemento clave ha sido el trabajo en equipo. A pesar de la posibilidad de existir la figura del *freerider,* o alumno que se aprovecha de la elaboración grupal para que su vago trabajo pase desapercibido, se ha permitido que sea la presión de grupo la que ha hecho de auto corrector natural. Se puede decir que se han retado unos a otros en la elaboración del trabajo.

El rol del docente es de guiar y alentar al grupo en el objetivo de la presentación hacia sus pares. No debe intervenir en conversaciones causales que surjan de la propia exposición, ya que es el desarrollo natural del ejercicio. Sí debe corregir actitudes o falta de atención animando a que todos los alumnos participen activamente el día de la dinámica de la feria.

6. CONCLUSIONES

Las metodologías activas en educación superior se convierten en un catalizador del aprendizaje en contextos en los que se le da protagonismo al alumno, quien lidera su propio proceso de aprendizaje. Es necesario entender cómo se deben aplicar estas metodologías activas en las nuevas generaciones que están llegando a la educación superior: la Generación Z.

El análisis realizado sobre el impacto de una tarea basada en metodologías activas y adaptada al contexto de la Generación Z, permite comparar los resultados de dos evaluaciones, una planteada desde una perspectiva tradicional y otra mediante metodologías activas adaptadas a las características de la Generación Z.

Los resultados de aprendizaje y actitudinales obtenidos en el grupo de alumnos, evidencia que es necesario realizar una adaptación de las metodologías activas. Los resultados son tanto cualitativos como cuantitativos. Estas metodologías activas se deben de ir adaptando hacia las necesidades de aprendizaje y enseñanza actuales dirigidas a un alumno más visual, que se mueve con facilidad en la tecnología pero que aun así debe aprender a aplicar el pensamiento crítico en la misma; así como el ir adaptando las herramientas pedagógicas de las que se dispone tanto por parte del docente, como por parte del aula.

El impacto que se puede conseguir con la evolución del desarrollo de la innovación docente, hacia un diseño de evaluaciones y clases más dinámicas y orientado a la Generación Z, puede lograr resultados muy positivos evidenciados en el presente caso analizado.

Consideraciones importantes como facilitar la interacción entre alumnos, hacer que trasladen y manipulen los datos sin recursos tecnológicos, o aplicar la creatividad, serán importantes cuestiones a tener en cuenta para poder conectar con esta generación.

A su vez, hay que destacar la importancia de que el propio diseño permita desarrollar habilidades duras como la generación de un *mindmap* o esquemas, como se ha podido ver en el ejemplo actual. Se destacaría también desarrollar la habilidad de trasladar lo obtenido por herramientas como la inteligencia artificial al contexto que se solicite por parte del docente.

Se recomienda seguir investigando en el diseño y desarrollo de actividades que validen y activen la atención en los alumnos con perfil Generación Z, para evidenciar los factores clave de éxito que aseguren una implantación correcta de estas actividades, vinculada a los objetivos de la asignatura, y las diferentes piezas de evaluación que se diseñen.

8. REFERENCIAS

Balon, R. (2024). An Explanation of Generations and Generational Changes: Generations. The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future. Jean M. Twenge; Atria Books; New York; 2023; ISBN 9781982181611; pp 554; $32.50 (hardcover). *Academic Psychiatry*, *48*(3), 280-282.

Cajamarca Correa, M., Cangas Cadena, A., Sánchez Simbaña, S., & Pérez Guillermo, A. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa para la Educación Universitaria. Journal of Economic and Social Science Research, 4(3), 127–150. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124.

Collantes, R. D., & Jerkovic, M. (2024). Generación Z: desafíos para la educación superior en el nuevo milenio. *Acción y reflexión educativa*, (49), 9-21.

Domínguez de la Rosa, L., & Millán-Franco, M. (Eds.). (2021). *Las metodologías activas y el uso de las TIC: Propuestas didácticas*. Editorial Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/358020241

Flor García, M. G., & Obaco Soto, E. E. (2024). *Las metodologías activas y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/380387849

García, L. G. (2024). Innovación docente y Metodologías Activas: Conceptos y relaciones. *Revista Iberoamericana De Investigación En Educación*, (8).

García, O. B. (2023). *Metodologías activas e innovación docente para una educación de calidad* (Vol. 109). ESIC.

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *Education and Information Technologies, 22*(2), 569-590. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9476-6

Martínez, M. A., & García, J. (2020). *Metodologías activas en la enseñanza de las ciencias: Revisión y análisis de publicaciones en revistas del área enseñanza en la década de 2008 a 2018*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/347918009

FLIPPED CLASSROOM EN ACCIÓN: APRENDIZAJE ACTIVO, LIDERAZGO Y COEVALUACIÓN EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS

MILA PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto universitario cada vez más exigente e impulsado por la necesidad de fomentar competencias transversales necesarias como el pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración, las metodologías innovadoras y especialmente las activas han cobrado un protagonismo creciente. El presente capítulo se centra en concreto en *Flipped Classroom* —o aula invertida—, que se ha consolidado como una propuesta innovadora que transforma la organización tradicional del tiempo y del espacio de aprendizaje Bergmann & Sams (2012).

El fundamento del modelo *Flipped* consiste en trasladar fuera del aula—generalmente mediante recursos audiovisuales o lecturas interactivas—el aprendizaje del contenido teórico antes de la sesión presencial, que corresponde a la fase de conceptualización, y dedicar el tiempo presencial a actividades de experimentación activa, análisis, trabajo cooperativo y evaluación con el acompañamiento del profesorado. Esta reorganización no solo responde a una lógica pedagógica más centrada en el alumnado (*student-centered learning*), sino que también permite personalizar el ritmo del aprendizaje y favorecer una atención más directa a las necesidades individuales (O'Flaherty & Phillips, 2015; Lo & Hew, 2017).

Numerosos estudios han demostrado que el modelo *Flipped* puede mejorar significativamente el rendimiento académico, el compromiso del alumnado y la autorregulación del aprendizaje (Strelan et al., 2020; van Alten et al., 2019). Además, investigaciones recientes destacan su valor en el desarrollo

de competencias transversales como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la gestión del tiempo (Karabulut-Ilgu et al., 2018).

Desde el punto de vista teórico, el enfoque *Flipped* encuentra fundamentos sólidos en el *constructivismo social* de Vygotsky (1978), que subraya el papel de la interacción y la mediación en el aprendizaje significativo, el alumnado construye su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la resolución de problemas (Rodríguez-Chueca et al., 2019). También se apoya en la teoría de la carga cognitiva (Sweller et al., 2011), al permitir que el alumnado procese la información básica en un entorno autorregulado antes de enfrentarse a tareas cognitivamente más exigentes en clase, optimizando así la gestión de recursos mentales.

Por otra parte, su alineación con los principios del modelo de aula invertida universitaria (Jensen et al., 2015) y del aprendizaje activo (Prince, 2004) refuerzan su utilidad en educación superior, donde se valora no solo la transmisión de contenidos, sino el desarrollo de competencias para un aprendizaje autónomo y transferible.

En este capítulo se analiza el marco conceptual de *Flipped Classroom*, sus beneficios y desafíos en el ámbito universitario, se presenta un ejemplo concreto. Se concluye con los beneficios y retos de esta metodología, que no es extrapolable a todas las disciplinas. La apuesta y viabilidad de esta metodología se centra en promover una docencia transformadora y sostenible centrada en la mejora en el aprendizaje del alumnado.

1.1. METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM

Esta metodología que resulta innovadora tiene sus orígenes en los autores Lage, Platt y Treglia (2000), quienes se referían a un modelo que invertía el orden. El método tradicional de clase magistral con explicaciones en aula por parte del profesorado se sustituye por aprendizaje autónomo fuera del aula, dedicando el tiempo en aula a la experimentación activa.

En la Tabla 1 se muestran las diferencias principales entre el modelo tradicional y la propuesta de clase invertida.

TABLA 1. *Diferencias entre clase tradicional y clase invertida*

	Clase tradicional	Clase invertida
Objetivo	Comunicar conocimientos directos en tiempo de clase.	Impulsar y promover un aprendizaje activo dedicando el tiempo de clase a aplicación y análisis.
Rol alumnado	Escucha, toma apuntes y sigue la clase. Pasivo.	Estudia y revisa previamente los contenidos, actúa en clase, experimenta. Activo.
Rol profesorado	Protagonista. Tiene el conocimiento y lo transmite.	Rol facilitador. Acompaña. Diseña los recursos, dinamiza y acompaña. Guía en las actividades prácticas de la clase presencial.
Tiempo	Alto porcentaje dedicado a explicación de contenidos. Tiempo fuera del aula estudio y tareas. Alumnado muy dirigido. Poca autonomía.	Explicación de contenidos fuera del aula (recursos del profesorado), tiempo en aula dedicado a discusión, resolución de dudas y retroalimentación. Se promueve la autonomía del alumnado.
Contenido	En clase y guiado por el ritmo del profesorado.	Accesible por diferentes recursos y con posibilidad de adaptación al ritmo de aprendizaje individual.
Aprendizaje	Predomina lo memorístico.	Activo y reflexivo, excelente conexión entre teoría y práctica. Se aprende haciendo. Learning by Doing.
Tecnología	Generalmente limitada, presentaciones en clase.	Clave para enriquecer el aprendizaje fuera del aula (videos, foros, app y plataformas, entre otros).
Evaluación	Pruebas escritas al final del proceso.	Evaluación continua. Sumativa y formativa, con auto y coevaluación que se combina con pruebas tradicionales.

Fuente: elaboración propia

Las diferencias expuestas anteriormente se sustentan en investigaciones de autores como Arráez Vera et al (2018) quienes indican que el aula invertida impulsa la responsabilidad y autonomía del alumnado que debe preparar antes de la clase presencial los contenidos. Además, la posibilidad de acceder a recursos variados posibilita la adaptación a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

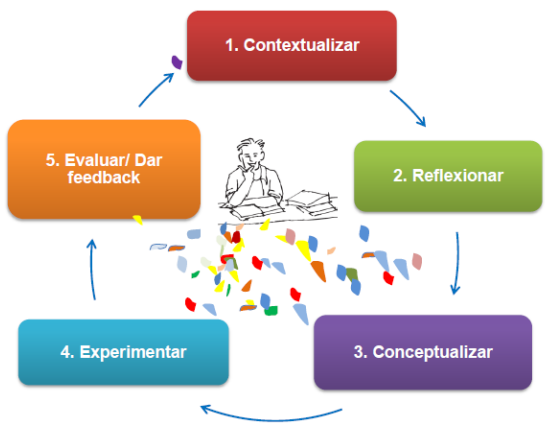
Esta metodología que pone al alumnado en el centro como protagonista sigue los principios del aprendizaje activo, al hacer participar al estudiantado en las tareas cognitivamente más exigentes, como el análisis, la discusión y la resolución de casos entre otros (Prince, 2004). La evidencia empírica respalda esta conexión: estudios como el de Freeman

et al. (2014) demuestran que los enfoques activos incrementan el rendimiento académico en comparación con las metodologías tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos.

Siguiendo con la fundamentación teórica se debe referir el modelo de aprendizaje autodirigido, que resalta la capacidad del alumnado para gestionar su propio proceso de aprendizaje. Favorece la autorregulación, la autonomía y la metacognición (Lai & Hwang, 2016; Yough et al., 2019). El alumnado no solo accede a los contenidos en función de su ritmo y estilo cognitivo, sino que asume un rol activo en la planificación, ejecución y evaluación de su aprendizaje.

El modelo de clase invertida encaja con el aprendizaje experiencial, Kolb (1984). La secuencia de esta metodología, exploración previa de los contenidos, discusión, aplicación práctica y reflexión coincide con las fases del ciclo de aprendizaje experiencial: contextualización, observación reflexiva, conceptualización, experimentación activa y evaluación. Investigaciones como la de Milman (2012) y el metaanálisis de Van Alten et al. (2019) muestran que este enfoque potencia la transferencia de conocimientos a contextos reales, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas complejos.

FIGURA 1. *Modelo Aprendizaje Universidad de Deusto (MAUD). Kolb (1984)*



Fuente: unidad innovación docente Universidad de Deusto (2025)

Esta metodología transforma al profesorado y al alumnado y no está extensa de desafíos que se comentan más adelante, poniendo el foco en los beneficios para el alumnado, hay que centrarse en tres ejes: mejora del rendimiento académico, aumento de la motivación y compromiso y desarrollo de competencias transversales importantes.

Rodríguez-Chueca et al. (2019) afirman que el enfoque *Flipped* tiene un efecto positivo moderado en el rendimiento del alumnado, especialmente cuando se combina con estrategias de aprendizaje activo en el aula. Investigaciones en educación superior han confirmado un incremento en la retención de contenidos, la transferencia de conocimientos y la capacidad de resolución de problemas complejos (Karaca & Ocak, 2017; Galindo-Domínguez, 2020).

1.2. BENEFICOS Y RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La metodología de aula invertida en el contexto de la educación superior se presenta como una gran oportunidad para innovar en el aprendizaje del alumnado, sin estar está exenta de retos y limitaciones. Bishop & Verleger, (2013).

La universidad se enfrenta al reto de preparar al alumnado con perfiles diversos para un mercado cada vez más competitivo en un entorno **BANI** (***B****rittle*:frágil, ***A****nxious*:ansioso, ***N****onlinear*:no lineal e ***I****ncomprehensible*:incomprensible) (Cascio, 2020). La dependencia de las novedades tecnológicas favorece e impulsa esta metodología.

Prieto et al. (2021) destacan en sus investigaciones cómo el alumnado interactúa con el contenido, promoviendo una comprensión más profunda y sostenible de los conceptos. La posibilidad de acceder a los materiales fuera del aula posibilita una mejor gestión del tiempo y ritmo de aprendizaje, mejorando habilidades de autorregulación. Argüello (2023) pone el foco en otro beneficio fundamental, la mejora en la colaboración y la comunicación. El tiempo en aula posibilita el trabajo en equipo y el intercambio de ideas con iguales y con el profesorado, habilidades básicas en entorno académico, y muy demandadas en el ámbito profesional. Se facilita la personalización del aprendizaje, el profesorado como facilitador puede atender las necesidades individuales en el tiempo en aula al ser el alumnado protagonista.

El uso de la tecnología permite un aprendizaje continuo y refuerza la accesibilidad a los contenidos y a modalidades de aprendizaje adaptadas a distintos estilos cognitivos (Lo & Hew, 2017).

En este punto se presentan los desafíos y retos de la implementación de esta metodología en aula. Uno de los principales retos es la resistencia inicial tanto del profesorado como del alumnado a abandonar modelos tradicionales. Para el profesorado, la transición hacia un rol más facilitador requiere un rediseño de la planificación y una inversión significativa de tiempo en la creación de materiales de calidad (Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherrez & Jahren, 2018). En muchas ocasiones la resistencia y limitación tiene su origen en falta de formación específica en esta metodología, así como el desconocimiento de sus beneficios.

Por parte del alumnado, en algunas ocasiones muestra dificultades para adaptarse a una metodología que exige una mayor responsabilidad y organización personal. El éxito del modelo depende, de que el alumnado llegue preparado a clase, lo que puede no cumplirse si no existe una cultura de trabajo autónomo consolidada (Sun, Xie & Anderman, 2018). En este sentido, resulta clave establecer mecanismos de seguimiento y evaluación formativa que refuercen la implicación fuera del aula. La buena práctica que se presenta en este capítulo encuentra la clave del éxito precisamente en este punto.

Otro desafío relevante es la brecha digital. Aunque se asume una familiaridad generalizada con la tecnología, aún persisten desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad, lo cual puede limitar la eficacia del modelo invertido en determinados contextos (Moraros et al., 2015). Además, el éxito de esta metodología depende de la calidad del diseño instruccional de los materiales, lo que exige formación específica en pedagogía digital.

La metodología de aula invertida representa una oportunidad valiosa para mejorar e innovar en la enseñanza universitaria, haciendo al alumnado más protagonista de su aprendizaje y promoviendo un enfoque activo y competencial. Sin embargo, su implementación eficaz requiere de una planificación estratégica, un cambio de mentalidad en los agentes implicados, especialmente profesorado, y una atención cuidadosa a los condicionantes institucionales, tecnológicos y culturales que influyen en su éxito, las instituciones de educación superior deben posibilitar

el desarrollo de esta metodología, por ejemplo, con formación específica al profesorado Galindo et al. (2020).

***FIGURA 2**. Beneficios y retos*

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Esta buena práctica de innovación persigue aumentar la motivación y satisfacción del alumnado mediante el aprendizaje activo y significativo, así como mejorar su rendimiento académico.

2.2. Objetivos específicos

- Diseñar en una asignatura obligatoria los materiales de trabajo fuera del aula para un resultado de aprendizaje.
- Analizar la viabilidad de la práctica a través de un cuestionario estructurado dirigido al alumnado.

- Evaluar el grado de participación eficaz del alumnado.
- Determinar si la metodología de clase invertida contribuye a mejorar el aprendizaje y la motivación del alumnado.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Participaron un total de 150 estudiantes de primer curso del grado en ADE (Adminitración y Dirección de empresa) y dobles grados ADE con derecho y ADE con ingeniería informática, el 75% de la muestra era del grado simple. La asignatura implicada ha sido fundamentos del comportamiento organizacional en primero, obligatoria e impartida en los idiomas castellano e inglés, en total había dos grupos de castellano y dos grupos de inglés, siendo el grupo más numeroso en los dos idiomas el del grado simple representando el 70% del total del alumnado. El profesorado participante, dos docentes, recibió formación específica en esta metodología.

3.2. PROCEDIMIENTO

Esta experiencia docente se ha implementado con una duración de tres semanas. El objetivo principal ha sido fomentar el aprendizaje activo y significativo, integrando el trabajo individual fuera del aula con dinámicas colaborativas. La práctica ha estado estructurada en tres fases: elección del resultado de aprendizaje, preparación de materiales didácticos e implementación en el aula.

Fase 1. Elección del resultado de aprendizaje

La experiencia comienza con la elección del **resultado de aprendizaje** que guiará el diseño didáctico. En este caso, se seleccionó el siguiente resultado:

> "El alumnado será capaz de analizar y aplicar críticamente teorías y estrategias de motivación laboral en contextos organizativos diversos."

Este resultado de aprendizaje es común en el programa de las dos asignaturas y se alinea con competencias transversales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, y la capacidad de integración teórico-práctica.

Fase 2. Diseño y preparación de materiales didácticos

Se desarrollaron una serie de recursos digitales, videos breves creados y protagonizados por el profesorado y editados con el apoyo de la unidad de servicios TIC de la universidad. La asignatura tiene un manual de referencia escrito por el profesorado. Los materiales fueron seleccionados y secuenciados por el profesorado con el objetivo de cubrir distintos estilos de aprendizaje:

- **Videos explicativos** breves sobre teorías clásicas y contemporáneas de la motivación laboral (Maslow, Herzberg, teoría de la equidad, etc.).
- **Lecturas académicas y divulgativas**, incluyendo capítulos de libro y artículos de revista, para profundizar en los factores que afectan a la motivación en el entorno laboral actual.
- **Apuntes estructurados** con esquemas, definiciones clave y ejemplos contextualizados.
- **Guías de trabajo** para la preparación de presentaciones y dinámicas de aula, que incluían criterios de evaluación y rúbricas.

Todo el material fue compartido en la plataforma ALUD (Aprendizaje en Línea de la Universidad de Deusto) con al menos una semana de antelación, fomentando la autonomía del alumnado en la preparación previa.

Fase 3. Implementación en el aula

Estructura temporal

La fase de implementación se desarrolló durante tres semanas consecutivas, con dos sesiones presenciales a la semana de **110 minutos**. El enfoque metodológico combinó el trabajo individual fuera del aula con

dinámicas activas dentro del aula, asegurando la coherencia entre ambos espacios de aprendizaje. El alumnado se organiza en grupos de trabajo (4-5 personas) creados aleatoriamente por la plataforma.

Dinámica de aula invertida

Cada sesión presencial siguió una estructura común:

Inicio de la sesión (20-30 minutos):

Un grupo de estudiantes asumía el rol de "grupo protagonista" y realizaba una **breve presentación (10 minutos)** del contenido teórico preparado previamente. A continuación, el mismo grupo conducía una **actividad de aprendizaje**, por ejemplo:

- Análisis de un **caso de estudio** real o ficticio relacionado con la motivación en contextos laborales.

Debate estructurado sobre estrategias motivacionales.

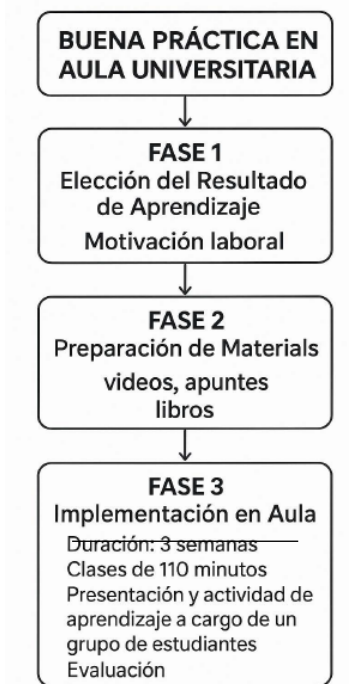
Evaluación formativa y feedback:

El resto del alumnado ("alumnado escuchante") y el profesorado evaluaban la intervención utilizando una rúbrica, considerando criterios como comprensión conceptual, capacidad de aplicación, claridad expositiva y calidad de la actividad propuesta. Esta evaluación incluía *feedback* escrito y puntuación orientada a la mejora continua.

Desarrollo complementario del profesorado (40-50 minutos): en la segunda parte de la sesión, el profesorado desarrollaba aspectos clave del resultado de aprendizaje mediante: actividades individuales de análisis de casos, trabajos colaborativos en equipo y debates guiados para consolidar aprendizajes y clarificar dudas.

Cierre y entrega de evidencias (últimos 15 minutos). El cierre de la sesión incluye la entrega de un trabajo individual o grupal, que debe subirse a la plataforma antes de terminar la sesión. Las tareas también son objeto de **evaluación sumativa**, y son una evidencia clave de aprendizaje y asegura que un alto porcentaje del alumnado asiste a la clase presencial con el trabajo fuera del aula realizado.

FIGURA 3. *Procedimiento*



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Como parte del proceso de validación de la experiencia de innovación docente de la metodología de aula invertida se aplicó una encuesta anónima estructurada en ocho ítems, diseñada para analizar la percepción del estudiantado en relación con cuatro dimensiones fundamentales: la adecuación de la metodología y los recursos utilizados, el efecto en la motivación, la pertinencia del sistema de evaluación, y el rol desempeñado por el profesorado. La encuesta fue administrada en el horario de clase, con una duración media de diez minutos, y alcanzó una elevada tasa de participación, con 120 respuestas válidas (lo que representa el 92% del total del alumnado implicado en la experiencia). Los resultados obtenidos por variables son.

Percepción metodología y recursos. El 87% del estudiantado indicó que la metodología contribuyó de forma positiva a su aprendizaje, al facilitar la comprensión de los contenidos y favorecer una mejor gestión del tiempo dedicado al estudio autónomo. Esta percepción se vio reforzada por la calidad y adecuación de los recursos didácticos empleados, entre los que se incluyeron un manual redactado por el propio equipo docente, vídeos explicativos elaborados específicamente para la asignatura y casos prácticos contextualizados. Además, el 93% valoró muy positivamente el trabajo realizado en el aula, destacando la utilidad de las actividades prácticas para consolidar los aprendizajes previos.

Motivación. En cuanto a la motivación y satisfacción el 98% del estudiantado manifestó que la necesidad de preparar previamente los contenidos tuvo un efecto muy positivo en su motivación y en su nivel de implicación. Esta preparación previa permitió al alumnado participar de manera más activa y segura en las sesiones presenciales, al contar con una base de conocimientos que facilitaba la discusión, la resolución de casos y la interacción significativa con el profesorado y el grupo de clase.

El sistema de evaluación. Se implementó una estrategia de evaluación continua y formativa, que combina actividades individuales y grupales al final de cada sesión. Estas incluían la resolución de cuestionarios breves individuales de conocimientos con 10 preguntas tipo test con cuatro alternativas de respuesta, y la entrega de trabajos vinculados con los contenidos tratados. El 82% indicó que la existencia de estas actividades evaluables actuó como un incentivo decisivo para realizar el trabajo autónomo previo, reconociendo que la evaluación les motivó a comprometerse desde el inicio con la propuesta metodológica.

Rol profesorado. El 90% del alumnado expresó su preferencia por un perfil docente que acompaña en el proceso de aprendizaje, en contraste con el modelo tradicional centrado en la transmisión unidireccional de contenidos. Sin embargo, una parte del estudiantado señaló la necesidad de incrementar la dedicación personalizada del profesorado durante las sesiones presenciales, especialmente en lo que respecta al seguimiento individualizado de dudas y al apoyo en la aplicación práctica de los conocimientos.

Los resultados obtenidos permiten concluir que la experiencia con la metodología de aula invertida fue altamente valorada, tanto en términos de aprendizaje como de motivación e implicación.

Esta evidencia empírica refuerza la idoneidad del enfoque invertido como estrategia pedagógica eficaz en el contexto de la educación superior, especialmente cuando se combina con recursos adaptados, evaluación continua significativa y una función docente orientada al acompañamiento activo. Hay que señalar que parte del éxito de la experiencia radica en la naturaleza de la asignatura y del resultado de aprendizaje seleccionado, que facilita la propuesta. No todas las materias, ni todos los resultados de aprendizaje son óptimos para llevar a cabo esta metodología.

FIGURA 4. *Resumen resultados*

Fuente: elaboración propia

4.2. SESIÓN FINAL: *DESIGN THINKING*

Con el fin de complementar los datos cuantitativos recogidos mediante la encuesta, y explorar con mayor profundidad las percepciones del estudiantado sobre la implementación de la metodología de aula invertida se diseñó una sesión específica de trabajo con la metodología *Design Thinking*. Esta técnica, ampliamente reconocida por su potencial para generar ideas innovadoras centradas en las necesidades reales de las personas (Brown, 2008), fue adaptada en este contexto como herramienta de diagnóstico participativo y co-creación de propuestas de mejora.

Para esta sesión, se optó por una estrategia de muestreo intencionado con el objetivo de garantizar la heterogeneidad del grupo en términos de rendimiento académico. Se seleccionó una muestra de 20 estudiantes que representaban diversidad en el desempeño en la asignatura, incluyendo expedientes con calificaciones altas, medias y bajas. Esta diversidad buscaba enriquecer el diálogo y obtener una visión más matizada de las fortalezas y debilidades de la experiencia docente desde múltiples trayectorias de aprendizaje.

La participación fue voluntaria y la actividad se desarrolló fuera del horario lectivo, en un espacio habilitado en la universidad que facilitara la interacción y la generación de ideas. La propuesta fue comunicada por invitación directa al alumnado, y se obtuvo una tasa de aceptación del 95%, lo que refleja el alto grado de compromiso del estudiantado con el proceso formativo y su disposición a contribuir de manera activa a la mejora continua de la asignatura, en todos los casos la invitación se recibió como un reconocimiento al haber sido seleccionado o seleccionada.

Durante la sesión, estructurada en torno a las fases clásicas del *Design Thinking* (empatizar, definir, idear, prototipar y compartir), el estudiantado identificó elementos clave que habían favorecido su aprendizaje, así como aspectos susceptibles de mejora. La dinámica permitió no solo recoger evidencias cualitativas valiosas, sino también fomentar el empoderamiento del alumnado en la construcción de su experiencia formativa. Además, se generaron propuestas concretas en relación con el uso de recursos didácticos, el acompañamiento docente, el equilibrio entre autonomía y orientación, y el diseño de las actividades de evaluación.

La combinación de ambas estrategias metodológicas —encuesta estructurada y dinámica participativa— contribuye a una evaluación más completa de la experiencia de innovación docente implementada.

FIGURA 5. *Sesión Design Thinking*

Fuente: elaboración propia

La sesión de *Design Thinking*, desarrollada como estrategia participativa para evaluar la experiencia de aprendizaje mediante clase invertida, permitió identificar retos y oportunidades de mejora desde la perspectiva del estudiantado. Mediante una dinámica centrada en la empatía, la definición de problemas, la ideación colectiva y la priorización de soluciones viables, se recopilaron evidencias cualitativas.

A continuación, se muestran los resultados principales.

Saturación de recursos fuera del aula. El alumnado expresó que la cantidad de materiales ofrecidos para la preparación autónoma previa (videos, lecturas, presentaciones) resultaba en ocasiones excesiva, con sensación de sobrecarga cognitiva. Esta abundancia dificultaba la identificación de los contenidos prioritarios y su correcta integración con las actividades presenciales.

Redundancia entre algunos recursos multimedia y el manual docente. Se identificaron ciertos videos que replicaban literalmente conceptos ya explicados en el libro de texto, lo que fue percibido como una duplicación innecesaria del esfuerzo de estudio, reduciendo la percepción de valor añadido del formato audiovisual.

Necesidad de anticipar los criterios de evaluación. Una preocupación reiterada fue la disponibilidad tardía de las rúbricas de evaluación, tanto de las tareas individuales como de los trabajos grupales y de la evaluación entre pares. Esta situación dificultó la planificación eficaz del trabajo académico, especialmente en entornos colaborativos.

Valoración positiva de la metodología, con potencial de transferencia. El alumnado reconoció el impacto positivo de la clase invertida en términos de compromiso, autonomía y comprensión profunda, y sugirió su extensión a otras asignaturas y resultados de aprendizaje del plan de estudios.

Gestión de los equipos de trabajo. Se propuso flexibilizar la composición de los grupos, permitiendo la libre elección de las personas integrantes y reduciendo el número a tres personas para optimizar la coordinación, la distribución de tareas y la cohesión interpersonal.

El profesorado valora muy positivamente todas las recomendaciones realizadas que se tendrán en cuenta el curso próximo.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la encuesta aplicada y de la sesión final, así como los resultados académicos obtenidos en el resultado de aprendizaje objeto de experimentación de esta metodología son positivos, el 95% del alumnado supera la evaluación mejorando la nota media del grupo, pasando de 6 a 7,5 sobre 10. De esta forma se confirma la efectividad de la metodología del aula invertida (*Flipped Learning*) coincidiendo con los resultados de Montenegro Muñoz et al. (2024) quienes demuestran la mejora en el rendimiento académico y el fomento de la autonomía en el aprendizaje activo.

El alumnado tiene un papel principal, van construyendo con la ayuda del profesorado sus redes de conocimientos a través de la práctica en

aula y fuera de ella, desarrollando la autonomía que debe conllevar responsabilidad y compromiso (Fidalgo,2020).

El modelo *Flipped Classroom* reorganiza la enseñanza y libera tiempo en el aula para la aplicación práctica, el diálogo y la colaboración. Como argumentan Flores et al. (2017), esta estructura potencia el compromiso del alumnado y la calidad del aprendizaje.

La incorporación de dinámicas participativas se alinea con los hallazgos de Cruz et al. (2024), quienes destacan que el disfrute y la percepción de utilidad favorecen la motivación y la implicación del estudiantado. Por su parte, Chen et al (2019) señalan que este enfoque es especialmente efectivo en contextos de ciencias sociales, donde es clave equilibrar el rol guía del profesorado con el protagonismo del alumnado.

En el plano docente, la inversión de tiempo requerida para la elaboración de contenidos digitales, la planificación de actividades activas y la gestión de la evaluación formativa y sumativa representa una de las principales limitaciones. Esta carga adicional ha sido señalada por Karabulut-Ilgu et al. (2018), quienes advierten de la necesidad de institucionalizar apoyos y formación continua para asegurar la sostenibilidad de la propuesta metodológica.

Un hallazgo especialmente significativo en esta experiencia ha sido el impacto positivo de incorporar evaluaciones breves al final de las sesiones presenciales. Este componente ha permitido reforzar la conexión entre la fase individual de preparación y la fase colectiva de aplicación, promoviendo un aprendizaje más significativo. Tal como señalan Chen et al. (2019), la evaluación en el aula invertida no debe limitarse al control del cumplimiento de tareas, sino orientarse hacia la generación de evidencias de comprensión, y la retroalimentación inmediata.

La inclusión sistemática de estas evaluaciones finales ha servido además como indicador de progreso tanto para el estudiantado como para profesorado. Ha permitido identificar lagunas conceptuales, ajustar el ritmo del curso y ofrecer respuestas personalizadas a las necesidades emergentes del grupo. En esta línea, Thai, De Wever y Valcke (2017) destacan que el diseño evaluativo es un factor crítico de éxito en la implementación del

aula invertida, al vincular la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del desempeño con los objetivos pedagógicos.

Una limitación importante es la composición de la muestra estudiantil. La experiencia se desarrolló con estudiantes de primer curso, quienes en muchos casos se enfrentaban por primera vez a dinámicas de aprendizaje activo y a un uso autónomo de recursos digitales fuera del aula en el inicio de su etapa de formación en educación superiror. Esta condición puede haber influido tanto en su disposición inicial como en su adaptación a la metodología invertida, tal como advierten DeLozier y Rhodes (2017), quienes subrayan que la familiaridad previa con entornos de aprendizaje autorregulado es un factor modulador clave en la efectividad del aula invertida.

Además, la intervención se centró en un único resultado de aprendizaje específico, lo que limita la posibilidad de extrapolar las conclusiones a otras competencias del plan de estudios. Si bien los beneficios observados en términos de participación, comprensión y evaluación formativa son positivos, es necesario replicar la experiencia en contextos más diversos, abarcando distintas áreas disciplinares y niveles académicos, para validar de forma más robusta la eficacia del enfoque. Esta limitación metodológica coincide con lo señalado por Lundin et al. (2018), quienes instan a ampliar los estudios empíricos sobre *Flipped Classroom* para comprender mejor sus efectos diferenciales según el tipo de contenido, grupo y objetivo formativo.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta experiencia docente confirman que la metodología de aula invertida constituye una propuesta pedagógica valiosa para transformar los entornos de enseñanza universitaria en escenarios más activos, reflexivos y centrados en el alumnado. En línea con investigaciones recientes, se ha observado que la redistribución del tiempo docente permite utilizar el espacio presencial para la resolución de problemas, el análisis colaborativo y la transferencia de aprendizajes a situaciones contextualizadas, aspectos que potencian la comprensión

conceptual y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Baig & Yadegaridehkordi, 2023; Kuş, 2025).

Asimismo, la evidencia empírica recogida respalda lo señalado por Sánchez Soto y García-Martín (2021), quienes destacan que el aula invertida favorece la implicación, especialmente cuando se asegura una alineación coherente entre los materiales previos, las dinámicas en el aula y los criterios de evaluación. En este estudio, se ha confirmado que el alumnado muestra mayor predisposición a participar cuando percibe una continuidad clara entre las fases de trabajo autónomo y los espacios presenciales.

Un hallazgo particularmente significativo ha sido la incorporación de evaluaciones breves al final de cada clase, lo cual ha permitido consolidar el aprendizaje, detectar errores de comprensión de forma inmediata y ofrecer retroalimentación formativa. Esta práctica ha contribuido a reforzar el compromiso del estudiantado y a generar una cultura de mejora continua, coincidiendo con los resultados reportados por Alizadeh (2024), quien señala que las prácticas evaluativas frecuentes en entornos invertidos fortalecen tanto la percepción de logro como la autorregulación del aprendizaje.

No obstante, deben reconocerse algunas limitaciones importantes que condicionan la generalización de los resultados. En primer lugar, la experiencia se desarrolló con una cohorte de estudiantes de primer curso y se centró en un único resultado de aprendizaje. Esta delimitación restringe la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otros niveles académicos o áreas disciplinares. En segundo lugar, Karjanto y Acelajado (2022) afirman que el aula invertida exige una elevada carga de planificación por parte del profesorado, tanto en el diseño de materiales previos como en la gestión del aula presencial. Esta exigencia puede convertirse en un obstáculo si no se dispone de apoyos institucionales y formación específica.

La implementación efectiva del modelo depende de variables contextuales y personales. Factores como la motivación intrínseca del estudiantado, la accesibilidad tecnológica, la competencia digital del profesorado y la calidad de las interacciones en el aula condicionan de forma directa el impacto del enfoque invertido Kus (2025).

Para investigaciones futuras se debe profundizar en estudios longitudinales y de diseño mixto que analicen los efectos del aula invertida sobre distintos tipos de aprendizaje (cognitivo, procedimental, actitudinal), así como su aplicación en contextos multiculturales y con perfiles estudiantiles diversos.

La metodología de aula invertida ofrece una alternativa viable y pedagógicamente fundamentada para promover una enseñanza universitaria más participativa, reflexiva y alineada con los desafíos del aprendizaje autónomo. Sin embargo, su implementación exige una planificación rigurosa, una contextualización adaptada a las características del grupo y una actitud crítica que reconozca tanto sus aportaciones como sus límites. Solo desde este enfoque reflexivo será posible avanzar hacia escenarios de innovación educativa sostenibles y significativos.

7. REFERENCIAS

Alizadeh, M. (2024). *Exploring Engagement and Perceived Learning Outcomes in an Immersive Flipped Learning Context*. arXiv preprint arXiv:2409.12674. https://arxiv.org/abs/2409.12674

Argüello Melo, M. (2023). Aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *7*(28), 971–978. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.567

Arráez, Vera et al. (2018) La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *2*(1), 155-162.https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1197

Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(61). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1–18

Brown, T. (2008). *Design Thinking*. Harvard Business Review

Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos. Medium. [Disponible en línea: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d]

Cruz, N. T., Pérez López, C. G., & Pérez López, C. I. (2024). Aula invertida en educación superior. Análisis de un curso de métodos de investigación en Psicología Educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, *95*(1), 161–177. https://doi.org/10.35362/rie9516268

Chen, C.-K., Huang, N. T. N., & Hwang, G.-J. (2022). Findings and implications of flipped science learning research: A review of journal publications. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 949–966. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1690528

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017). Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141–151. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020, January). *Ventajas reales en la aplicación del método de aula invertida - Flipped Classroom* [Artículo]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.3610577

Flores, J., & Ávila, J. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Ediciones Universidad Católica de la Santísima Concepción

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111*(23), 8410–8415.https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Galindo-Domínguez, H. (2020). El enfoque flipped classroom en la universidad: resultados de aprendizaje y percepción del alumnado. *Educación XXI*, 23(1), 183–206.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5. doi:10.1187/cbe.14-08-0129

Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherrez, N., & Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411. https://doi.org/10.1111/bjet.12548

Karaca, C., & Ocak, M. A. (2017). The effect of flipped learning on prospective teachers' academic achievement and perceptions. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6(2), 65–78

Karjanto, N., & Acelajado, M. J. (2022). Sustainable learning, cognitive gains, and improved attitudes in College Algebra flipped classrooms. arXiv preprint arXiv:2210.15979. https://arxiv.org/abs/2210.15979

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kus, M. (2025). Effectiveness of the flipped classroom model in higher education: A meta-analysis study. *Journal of Computer and Education Research*, 13(25), 628–653. https://doi.org/10.18009/jcer.1625784

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment.*The Journal of Economic Education, 31*, 30-43.http://dx.doi.org/10.2307/1183338

Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006

Lo, C.K., Hew, K.F. A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *RPTEL* **12**, 4 (2017). https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2

Lundin, M., Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T., Lantz-Andersson, A., & Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: A systematic review of flipped classroom research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–30. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0101-6

Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 9(3), 85–87

Montenegro Muñoz, M. E., Bernal Párraga, A. P., Vera Peralta, Y. E., Moreira Velez, K. L., Camacho Torres, V. L., Mejía Quiñonez, J. L., & Poveda Gavilanez, D. M. (2024). Flipped Classroom: impacto en el rendimiento académico y la autonomía de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 10083-10112. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12139

Moraros, J., Islam, A., Yu, S. *et al.* Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Med Educ* **15**, 27 (2015). https://doi.org/10.1186/s12909-015-0317-2

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002

Prieto-Ballester, J.-M., Revuelta-Domínguez, F.-I., & Pedrera-Rodríguez, M.-I. (2021). Secondary School Teachers Self-Perception of Digital Teaching Competence in Spain Following COVID-19 Confinement.*Education Sciences*,*11*(8), 407. https://doi.org/10.3390/educsci11080407

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Rodríguez-Chueca, J., Molina-García, A., García-Aranda, C., Pérez, J., & Rodríguez, E. (2019). Understanding sustainability and the circular economy through flipped classroom and challenge-based learning: an innovative experience in engineering education in Spain.*Environmental Education Research*, *26*(2), 238–252. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1705965

Sánchez Soto, L., & García-Martín, J. (2021). El impacto psicoeducativo de la metodología Flipped Classroom en la Educación Superior: una revisión teórica sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 1–17. https://doi.org/10.5209/rced.77299

Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314

Sun, J. C.-Y., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped classroom environments. *The Internet and Higher Education*, 36, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.

Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. Computers & Education, 107, 113–126. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003

Van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

HACIA UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA PERSONALIZADA: ANÁLISIS FACTORIAL POR TITULACIÓN DE LAS PERCEPCIONES ESTUDIANTILES EN ENTORNOS ACTIVOS Y MAGISTRALES

ZINA BARGHOUTI ABRINI
Universitat Jaume I

HANANE HADDAD
École des Nouvelles Sciences et Ingénierie

GEMA ALBORT MORANT
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. MARCO CONTEXTUAL

En un entorno marcado por muchas transformaciones profundas en diferentes niveles, la enseñanza y el aprendizaje han sido también impactados por estos cambios para responder a las normas y las consideraciones cada vez más exigentes. En este panorama, el profesorado está confrontado a varios desafíos para proporcionar y diseñar un contenido más atractivo que fomente el interés, la atención y la motivación del estudiante.

En este contexto, aunque la transmisión del conocimiento es un pilar en el proceso del aprendizaje, es crucial favorecer una participación más activa, proporcionar el pensamiento crítico y fomentar un mayor dinamismo y protagonismo del estudiante. Ante esta situación, nace una demanda creciente de entornos de aprendizaje activos y personalizados que exigen metodologías innovadoras y adaptadas al perfil de cada estudiante. Es fundamental, por otro lado, considerar la contextualización disciplinar. Las distintas disciplinas tienen características específicas que hacen de la experiencia del aprendizaje una vivencia diferente en cada currículo.

1.2.Marco teórico

1.2.1. El aprendizaje autodirigido

Históricamente, el concepto del aprendizaje autodirigido fue asociado con el aprendizaje desarrollado por los adultos de manera independiente, fuera del contexto educativo formal (Knowles, Holton, & Swanson, 2011). Brockett y Donaghy (2005) y Loeng (2020) han examinado el desarrollo del aprendizaje autodirigido. Han concluido que el concepto fue influenciado por los escritos de Cyril Houle, particularmente "The Inquiring Mind" (1961). Posteriormente, fue desarrollado por sus estudiantes, Allen Tough y Malcolm Knowles. Ellos ampliaron el concepto en sus investigaciones. Muchos autores han intentado definir este concepto. Según (Merriam y Baumgartner, 2020), el aprendizaje autodirigido refiere a un "proceso en el cual las personas toman la iniciativa para planificar, implementar y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje". De su parte, Robinson & Persky (2020) afirman que el aprendizaje autodirigido aumenta la autonomía del estudiante. En este tipo de aprendizaje, los estudiantes fijan sus propias metas, revisan su avance y buscan recursos. Esto es diferente de la educación tradicional, donde los profesores establecen los objetivos y las evaluaciones. Loeng (2020) propone una definición más amplia y considera que el aprendizaje autodirigido describe un proceso mediante el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la asistencia de los demás, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje. También les permite formular objetivos de aprendizaje, identificar recursos humanos y materiales para el aprendizaje, elegir e implementar estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluar los resultados del aprendizaje.

Según (Nayak y Belle, 2020), el aprendizaje autodirigido fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida, promueve la autonomía y se permite en un ritmo personalizado. Por su parte, Vaičiūnienė y Kazlauskienė (2023) señalan que este tipo de aprendizaje ofrece muchos beneficios que incluyen una mayor motivación del estudiante, una mejora en el rendimiento y el desarrollo de competencias como la autoeficacia y la gestión del tiempo. (Lemmetty, 2023) añade que el aprendizaje autodirigido permite la mejoría de la autonomía, adaptabilidad y desarrollo

continuo de habilidades. (Bhat y Dahal, 2023) también identifican que este tipo de aprendizaje mejora el pensamiento crítico, la competencia digital y las mentalidades de aprendizaje continuo.

A pesar de sus ventajas, la implementación del aprendizaje autodirigido presenta varios desafíos relacionados con la necesidad de motivación del aprendiz, la posible sobrecarga cognitiva y la dependencia de la tecnología (Nayak y Belle, 2020). Además, la surgencia de factores opresivos como la carga de aprendizaje, el poder del profesor, la ansiedad y la falta de retroalimentación pueden obstaculizar tanto a los estudiantes como a los docentes (Vaičiūnienė y Kazlauskienė, 2023). Otros desafíos están destacados como la posible falta de estructura, problemas de motivación y la necesidad de apoyo superior (Lemmetty, 2023). Además, la dependencia de los estudiantes en métodos de enseñanza tradicionales, la falta de preparación y el apoyo institucional insuficiente pueden obstaculizar la implementación y adopción efectivas en los entornos educativos (Bhat y Dahal, 2023).

1.2.2. Factores que definen la experiencia del estudiante

La experiencia del estudiante en la educación universitaria es un concepto multifacético influenciado por diversos factores. Benckendorff et al. (2009) proponen un marco que abarca dimensiones institucionales, estudiantiles, sectoriales y externas. Sá (2023) enfatiza la interacción entre los factores individuales y organizacionales, mediada por las historias personales de los estudiantes. Shah y Nair (2011) identifican cinco elementos clave: infraestructura de aprendizaje, calidad de la enseñanza, diseño del curso, gestión de la evaluación y eficiencia administrativa. Matus et al. (2021) Abordan la experiencia estudiantil desde una perspectiva de experiencia del cliente, destacando la necesidad de una definición holística. Los temas comunes en estos estudios incluyen la importancia del apoyo institucional, la calidad de la enseñanza y el compromiso estudiantil. El cambiante panorama de la educación superior, incluyendo poblaciones estudiantiles diversas y avances tecnológicos, ha impactado significativamente la experiencia estudiantil (Benckendorff et al., 2009; Shah & Nair, 2011). Comprender estos factores puede ayudar a las instituciones a mejorar la satisfacción, el

compromiso y la retención de los estudiantes (Shah & Nair, 2011; Matus et al., 2021). En este panorama, este estudio adoptó un enfoque centrado en el estudiante para explorar los factores para proporcionar un aprendizaje que responde a las especificaciones de cada titulación.

2. OBJETIVOS

Este estudio se planteó tres objetivos principales:

- Identificar factores clave en la enseñanza que son relevantes para distintos grados.
- Llevar a cabo un análisis comparativo de las valoraciones de estos factores entre las diferentes titulaciones.
- Contribuir al diseño metodológico de un modelo pedagógico que sea personalizado por disciplina.

3. METODOLOGÍA

3.1 Descripción de la muestra

La muestra utilizada en este estudio está compuesta por un total de 313 estudiantes universitarios procedentes de tres instituciones de educación superior con características diversas tanto en lo geográfico como en lo organizativo: la Universidad de Sevilla, la Universitat Jaume I (Castellón) y la École des Nouvelles Sciences et Ingénierie ENSI (Marruecos). Este enfoque multinacional nos ha permitido enriquecer el análisis incluyendo realidades académicas diferentes, tanto en los marcos culturales como en la implementación de estrategias pedagógicas. El cuestionario fue distribuido a través de la plataforma digital Qualtrics, lo que facilitó un acceso abierto y cómodo para los participantes, respetando además los principios éticos de anonimato y voluntariedad en la participación.

La recogida de datos se desarrolló a lo largo de tres años, entre 2023 y 2025, permitiendo alcanzar un volumen suficiente de respuestas de calidad y asegurar la diversidad del alumnado implicado. Durante este periodo, el cuestionario se mantuvo abierto para su difusión entre el

estudiantado de diferentes titulaciones, cursos y universidades, garantizando una visión más completa y contrastada del fenómeno analizado.

Aunque inicialmente se recogieron respuestas de una amplia variedad de titulaciones, para el análisis específico de este estudio se realizó una selección estratégica de tres grados universitarios: Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía (ECO) e Ingeniería Informática (IINF). La elección de estos tres grados respondió tanto a criterios cuantitativos por ser los que presentaban mayor número de respuestas completas como cualitativos al representar áreas disciplinares claramente diferenciadas. Así, ADE aporta una perspectiva centrada en la gestión empresarial y organizacional; ECO introduce un enfoque analítico y económico del aprendizaje; e IINF permite examinar el ámbito de las ciencias aplicadas y el pensamiento computacional.

Este contraste disciplinar fue clave en el diseño de la muestra, ya que permite explorar hasta qué punto la experiencia docente es vivida de forma distinta según el contexto académico. Partimos de la hipótesis de que la percepción del alumnado no es uniforme, sino que está condicionada por la lógica interna del grado, su estructura curricular, la tipología de asignaturas y la cultura pedagógica predominante. Por ejemplo, un estudiante de Ingeniería Informática puede priorizar la claridad expositiva, la resolución práctica de problemas y el apoyo tecnológico en el aula, mientras que un estudiante de ADE puede valorar más los espacios de debate, la interacción en grupo o la conexión con casos del entorno empresarial. Por esta razón, la muestra no solo nos ha permitido realizar un análisis robusto desde el punto de vista estadístico, sino también trazar perfiles metodológicos diferenciados que enriquecen la interpretación de los resultados.

En definitiva, la muestra de este estudio debe entenderse no solo como un conjunto de respuestas recogidas en un cuestionario, sino como una ventana a las distintas formas de vivir la docencia universitaria, desde tres titulaciones representativas de campos profesionales y pedagógicos bien diferenciados. Esta base es la que da sentido a nuestro enfoque: partir de la voz del estudiante para rediseñar la docencia desde el aula y no desde modelos genéricos o descontextualizados.

3.2. Descripción de los ítems

El instrumento utilizado para la recogida de datos consistió en un cuestionario estructurado de tipo Likert, diseñado específicamente para explorar la percepción del alumnado universitario sobre diferentes aspectos de su experiencia docente. El formato de respuesta seguía una escala de cinco puntos, en la que 1 equivalía a "Totalmente en desacuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo". Este formato permite captar matices en la valoración estudiantil y facilita el análisis estadístico posterior, tanto en su dimensión descriptiva como en técnicas multivariadas.

El cuestionario completo incluía una amplia variedad de ítems, pero para el presente estudio se seleccionaron seis ítems clave, en función de dos criterios fundamentales: por un lado, que fueran comunes y completos en las respuestas de los tres grados analizados (ADE, ECO e IINF), y por otro, que permitieran capturar dimensiones pedagógicas significativas en relación con la metodología docente y su impacto sobre el aprendizaje. Estos ítems, por tanto, no solo representan aspectos fundamentales de la interacción en el aula, sino que también permiten construir una interpretación metodológica profunda de cómo el alumnado vive el proceso educativo.

Los seis ítems seleccionados fueron los siguientes:

> "El profesor/a crea un ambiente en clase abierto al debate"
>
> "El profesor/a me ayuda a comprender fácilmente los contenidos"
>
> "Las clases me resultan aburridas"
>
> "Estoy atento a las explicaciones"
>
> "Voy a evaluar o he evaluado bien al profesor/a"
>
> "Mi rendimiento en clase es superior al que tengo en otras asignaturas"

Cada uno de estos ítems está asociado a una serie de factores pedagógicos específicos. El primero de ellos, referido al ambiente de debate, se vincula con el clima de aula, la comunicación abierta, la participación activa y la percepción de horizontalidad entre docente y alumnado. El segundo ítem, sobre la facilidad para comprender los contenidos, representa un eje central en la enseñanza, relacionado con la claridad

expositiva, la organización del contenido, la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje y la capacidad motivadora del docente.

El tercer ítem, que aborda “el aburrimiento en clase", funciona como un indicador inverso del dinamismo metodológico. Una puntuación alta en este ítem suele estar asociada a clases excesivamente teóricas, con baja interacción o escasa conexión con el contexto del estudiante. Este ítem permite detectar falta de engagement, dificultades en la presentación de los contenidos o ausencia de variedad en las estrategias docentes. Por su parte, el ítem sobre la atención a las explicaciones es un reflejo del nivel de implicación cognitiva del alumnado, así como de su interés, motivación y capacidad para mantener la concentración en entornos estructurados.

El quinto ítem “intención de evaluar positivamente al profesor” es un indicador sintético de satisfacción general. Aunque está influido por múltiples variables, su inclusión resulta útil para vincular percepciones específicas con una actitud global hacia la figura docente. Finalmente, el ítem sobre “el rendimiento percibido" ofrece una medida subjetiva pero muy reveladora: el estudiante compara cómo cree que ha aprendido en esa asignatura en relación con otras. Este ítem conecta directamente con el concepto de autoeficacia académica, y nos permite interpretar cómo la metodología docente influye no solo en el desarrollo de contenidos, sino también en la confianza del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

A continuación, se presenta una síntesis en forma de tabla que muestra la correspondencia entre los ítems utilizados en el cuestionario y los factores pedagógicos a los que se vinculan, lo que servirá de base para su análisis e interpretación posterior.

TABLA 1. *Relación entre ítems del cuestionario y factores pedagógicos asociados*

Ítem del cuestionario	Factores pedagógicos asociados
El profesor/a crea un ambiente en clase abierto al debate	Clima de aula, participación, comunicación abierta, debate
El profesor/a me ayuda a comprender fácilmente los contenidos	Claridad expositiva, facilidad de aprendizaje, atención, motivación, comprensión
Las clases me resultan aburridas	Falta de dinamismo, baja motivación, escasa variedad metodológica, experiencia desfavorable
Estoy atento a las explicaciones	Atención sostenida, implicación cognitiva, interés, percepción de utilidad, autoeficacia
Voy a evaluar o he evaluado bien al profesor/a	Satisfacción global, reconocimiento docente, percepción general positiva
Mi rendimiento en clase es superior al que tengo en otras asignaturas	Autoevaluación académica, impacto metodológico, percepción comparativa del rendimiento

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo general

El análisis descriptivo constituye el primer acercamiento a los datos recogidos y permite identificar las tendencias generales en la percepción del alumnado respecto a su experiencia docente. Se calcularon los estadísticos clásicos media, desviación estándar, mínimo y máximo de los seis ítems seleccionados para el estudio, con el objetivo de obtener una visión panorámica de las valoraciones emitidas por los estudiantes de los tres grados analizados (ADE, Economía e Ingeniería Informática). La información detallada se presenta en la Tabla 2, que muestra resultados globales independientemente del grado, sirviendo como base para interpretar la intensidad y dispersión de las respuestas.

Los resultados obtenidos reflejan una tendencia general positiva en la valoración de los distintos aspectos analizados. El ítem con mayor puntuación media fue "El profesor/a me ayuda a comprender fácilmente los contenidos", con un valor de 3.99, lo que indica que la mayoría del alumnado percibe que el profesorado cumple una función facilitadora del aprendizaje, explicando los contenidos de manera clara y accesible. Esta percepción está directamente relacionada con factores como la claridad expositiva, la organización estructural de las clases y la capacidad del docente para conectar con los diferentes niveles de comprensión del alumnado.

Le sigue muy de cerca el ítem "Estoy atento a las explicaciones", con una media de 3.93, lo que sugiere una experiencia de aula en la que el alumnado mantiene la atención sostenida durante las clases. Este resultado puede interpretarse como una consecuencia directa de la claridad previamente mencionada, pero también como un indicador de la motivación intrínseca del estudiante, su interés por los contenidos y la percepción de utilidad de la asignatura.

El ítem "El profesor/a crea un ambiente en clase abierto al debate" obtuvo una media de 3.81, lo cual puede considerarse positivo, pero con cierto margen de mejora. Aunque indica que el clima participativo está presente en muchos casos, también sugiere que no siempre se alcanza un entorno completamente abierto al intercambio de ideas, algo especialmente

relevante en contextos donde el aprendizaje activo es un valor añadido. Este resultado puede estar condicionado por el tipo de disciplina, la cultura de aula o incluso por los estilos personales del profesorado.

Por el contrario, el ítem con la puntuación media más baja fue "Las clases me resultan aburridas", con una media de 2.91. Interpretado en sentido inverso, este resultado indica que el alumnado no suele percibir las clases como monótonas o desmotivadoras. No obstante, al ser el valor más bajo entre los seis ítems, revela una cierta debilidad metodológica, posiblemente asociada a la falta de dinamismo, innovación o participación activa en algunas asignaturas. Este ítem, aunque no negativo en su forma literal, actúa como una alerta pedagógica sobre la necesidad de diseñar entornos más estimulantes y experienciales.

El ítem "Voy a evaluar o he evaluado bien al profesor/a" obtuvo una media intermedia, lo cual es coherente con la mezcla de percepciones recogidas en los ítems anteriores. Si bien no es el indicador más fuerte, refleja de manera sintética la satisfacción global del estudiante con la figura docente.

Finalmente, "Mi rendimiento en clase es superior al que tengo en otras asignaturas" presentó una media de 3.31, lo que sugiere que una parte significativa del alumnado percibe que su desempeño mejora cuando la experiencia docente es clara, motivadora y bien estructurada. Este ítem permite una lectura desde la autoeficacia académica: los estudiantes que valoran positivamente los métodos aplicados tienden también a percibir una mejora en su propio rendimiento, lo que subraya la conexión entre diseño metodológico y confianza en el aprendizaje.

En conjunto, estos resultados proporcionan una primera validación empírica de la hipótesis de partida: la calidad de la experiencia docente, entendida en términos de claridad, atención, participación y dinamismo, influye directamente en la forma en que el alumnado percibe su aprendizaje. Las diferencias de intensidad en las respuestas también anticipan que la valoración de estos factores puede variar en función del grado cursado, lo que será objeto de análisis en el siguiente apartado.

TABLA 2: *Análisis descriptivo*

Ítem del cuestionario	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ambiente abierto al debate	3.81	1.05	1.0	5.0
Comprensión de los contenidos	3.99	1.01	1.0	5.0
Clases aburridas	2.91	1.24	1.0	5.0
Atención a las explicaciones	3.93	1.05	1.0	5.0
Evaluación del profesor/a	3.85	0.97	1.0	5.0
Rendimiento superior en clase	3.31	1.1	1.0	5.0

Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis factorial exploratorio

Con el fin de identificar patrones subyacentes en las valoraciones del alumnado y comprender mejor las dimensiones pedagógicas que estructuran su experiencia docente, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre los seis ítems seleccionados. Esta técnica estadística permite reducir el conjunto de variables observadas a un número menor de factores latentes, facilitando una interpretación teórica más precisa de los datos obtenidos. El análisis se realizó a partir de las puntuaciones estandarizadas, empleando el método de extracción de factores comunes y aplicando una solución de dos factores. La decisión de retener dos dimensiones se basó en la coherencia conceptual de los agrupamientos y en la distribución de cargas factoriales observadas. Los resultados se presentan en la Tabla 3, donde pueden observarse las saturaciones de cada ítem en los dos factores extraídos.

TABLA 3: *carga factorial de los ítems seleccionados*

Ítem del cuestionario	Factor 1	Factor 2
Ambiente abierto al debate	0.74	0.15
Comprensión de los contenidos	0.63	0.22
Clases aburridas	0.4	0.35
Atención a las explicaciones	0.67	0.1
Evaluación del profesor/a	0.61	0.27
Rendimiento superior en clase	0.2	0.36

Fuente elaboración propia

El Factor 1 agrupa cuatro de los seis ítems con cargas claramente significativas (por encima de 0.60), concretamente:Ambiente abierto al debate (0.74); Atención a las explicaciones (0.67); Comprensión de los contenidos (0.63); Evaluación del profesor/a (0.61). Este primer factor representa de forma nítida lo que podríamos denominar “calidad de la experiencia docente en el aula”. En él se integran dimensiones relacionadas con la claridad expositiva del docente, el clima participativo, la atención sostenida y la valoración global de la enseñanza recibida. Es decir, refleja una percepción activa y directa del entorno de aprendizaje, donde confluyen aspectos tanto cognitivos como afectivos de la interacción educativa.

El Factor 2, por su parte, recoge una carga moderada en el ítem "Rendimiento superior en clase” (0.36), mientras que el resto de los ítems muestran saturaciones bajas en esta dimensión. Aunque su peso estadístico es menor, este factor revela una dimensión más introspectiva centrada en la autoeficacia académica y la percepción comparativa del desempeño. Representa cómo el alumnado evalúa su propio rendimiento en la asignatura respecto al resto de su trayectoria académica. Su valor reside en mostrar cómo el impacto metodológico no solo se vive en el aula, sino que también se refleja en la percepción de logro personal.

El ítem Clases aburridas muestra una carga intermedia en ambos factores (0.40 en el Factor 1 y 0.35 en el Factor 2), sin integrarse con claridad en ninguna de las dos dimensiones. Esto sugiere que el aburrimiento en clase es una experiencia transversal, no reducible a una única causa, y que puede estar influido por múltiples factores como la falta de dinamismo, la desconexión entre docente y estudiante, o la baja implicación metodológica. En este sentido, funciona como una señal de alerta, pero no como un eje estructural del modelo.

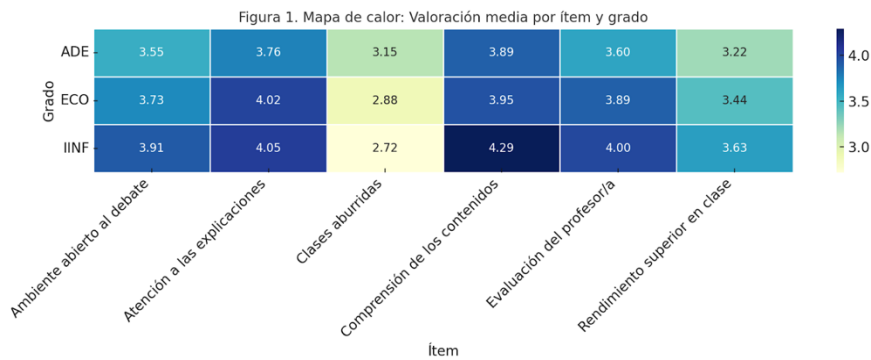
Por lo tanto, dichos resultados del análisis factorial indican que la experiencia del alumnado se organiza principalmente en torno a una dimensión sólida vinculada a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, complementada por una segunda dimensión más ligera pero significativa centrada en el rendimiento percibido. Esta estructura sugiere que el diseño metodológico debe cuidar tanto el entorno inmediato de la clase como los efectos a medio plazo en la autopercepción del aprendizaje. La docencia eficaz, por tanto, no solo implica claridad y

participación, sino también generar en el estudiante la sensación de que está avanzando y superándose académicamente.

4.3. Visualización comparativa: análisis del mapa de calor

Para complementar el análisis descriptivo y factorial, se diseñó una representación gráfica en forma de mapa de calor, que permite visualizar de manera inmediata y comparativa las valoraciones medias que el alumnado otorgó a cada uno de los seis ítems analizados, desglosadas por titulación. Esta técnica de visualización es especialmente útil para identificar patrones de respuesta, diferencias entre grupos y posibles zonas de atención metodológica. En la Figura 1 se recogen las puntuaciones medias de cada ítem por grado: Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía (ECO) e Ingeniería Informática (IINF). En el eje vertical se encuentran las titulaciones, y en el eje horizontal, los ítems evaluados. La intensidad del color indica la magnitud de la media: a mayor puntuación, mayor saturación cromática. Esta representación sintetiza de forma visual la percepción del alumnado sobre su experiencia docente, permitiendo contrastes claros entre titulaciones.

FIGURA 1: *mapa de calor: comparativa entre los grados*



Fuente: elaboración propia

A nivel general, se observa que el grado de Ingeniería Informática (IINF) presenta las puntuaciones medias más altas en todos los ítems, con especial énfasis en la comprensión de contenidos (4.29), la atención (4.05) y la valoración del profesor (4.00). Esto sugiere una experiencia

docente percibida como altamente clara, estructurada y eficaz. El perfil metodológico en esta titulación parece alinearse con entornos bien organizados, lógicos y centrados en la resolución de problemas, lo que favorece la atención sostenida y la comprensión conceptual. La puntuación elevada en el ítem "Voy a evaluar bien al profesor/a" también refuerza la idea de una docencia valorada de forma positiva en términos globales.

El grado de Economía (ECO) presenta también valores positivos, destacando especialmente en atención a las explicaciones (4.02) y rendimiento percibido (3.44). Aunque las puntuaciones no alcanzan el nivel de IINF, la experiencia docente se percibe como clara y estimulante, lo que podría estar relacionado con metodologías que integran análisis de casos, resolución de problemas económicos actuales y una mayor conexión entre teoría y realidad. El alumnado de Economía, además, muestra una valoración relativamente alta en el ítem de debate (3.73), lo que sugiere un entorno participativo y orientado al diálogo.

Por su parte, el grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) presenta las valoraciones más bajas en todos los ítems, con medias que oscilan entre 3.15 y 3.89. La puntuación más baja corresponde al ítem de aburrimiento en clase (3.15), lo que podría indicar una percepción de falta de dinamismo o de baja conexión con los contenidos. También se registran puntuaciones más discretas en atención (3.76) y valoración del rendimiento (3.22). Estos resultados no deben interpretarse necesariamente como una señal de mala docencia, sino como una invitación a revisar las estrategias metodológicas utilizadas, buscando una mayor conexión con los intereses del alumnado y un uso más intensivo de metodologías activas.

Así pues, los resultados del mapa de calor evidencian que la experiencia docente no es homogénea entre titulaciones. Existen perfiles metodológicos diferenciados que se manifiestan en las valoraciones del alumnado, lo que refuerza la hipótesis inicial del estudio: no existe una única forma de enseñar bien, sino que cada contexto disciplinar requiere un enfoque metodológico ajustado a sus características, expectativas y dinámicas propias.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio ponen en evidencia la importancia de contextualizar la innovación docente en función del perfil disciplinar. Tal como se ha observado en los resultados, las titulaciones no comparten una percepción homogénea sobre la experiencia educativa: mientras Ingeniería Informática se asocia a un entorno de aprendizaje más claro, estructurado y participativo, Administración y Dirección de Empresas presenta una experiencia más crítica en términos de dinamismo y conexión con los contenidos. Esta variabilidad confirma lo planteado por Vaičiūnienė y Kazlauskienė (2023), quienes destacan que los entornos de aprendizaje deben responder a las características específicas de cada disciplina para fomentar la motivación, la participación activa y la autoeficacia del estudiante.Asimismo, los factores identificados en el análisis factorial confirman la existencia de dos dimensiones clave en la experiencia docente: una centrada en la calidad del aula (participación, claridad, atención) y otra vinculada a la percepción del rendimiento. Esta dualidad refuerza la tesis de Merriam y Baumgartner (2020), según la cual el aprendizaje eficaz no solo depende de la exposición a contenidos, sino también del grado en que el estudiante se siente competente, motivado y autónomo en su proceso formativo.

En relación con la literatura revisada, los resultados respaldan las propuestas del aprendizaje autodirigido, especialmente en lo que se refiere al fomento de la autonomía y la motivación estudiantil (Robinson & Persky, 2020). No obstante, también alertan sobre los desafíos de aplicar estos enfoques sin una adecuada adaptación contextual. Por ejemplo, una metodología activa puede ser percibida como poco eficaz si no responde a las expectativas o cultura disciplinar del grado, tal como podría estar ocurriendo en ADE. En este sentido, Loeng (2020) advierte que el aprendizaje autodirigido solo funciona cuando el entorno permite al estudiante diagnosticar sus necesidades, definir objetivos y tomar decisiones sobre su aprendizaje.

Por último, cabe destacar que el ítem “aburrimiento en clase” emerge como una señal transversal que, aunque no se alinea claramente con los factores estructurales, opera como un termómetro del compromiso

emocional del alumnado. Su análisis sugiere que incluso en entornos estructurados, la falta de dinamismo puede comprometer la calidad de la experiencia educativa. Nayak y Belle (2020) subrayan que el aburrimiento y la desmotivación pueden estar relacionados con la sobrecarga cognitiva o una implementación deficiente de la tecnología en el aula.

6. CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que la experiencia de aprendizaje universitario varía significativamente según la titulación, y que dicha variabilidad debe ser considerada de forma prioritaria en el diseño y evaluación de las estrategias pedagógicas. A partir del análisis factorial y comparativo entre grados, se identificaron dos dimensiones clave que estructuran la percepción del alumnado: por un lado, la calidad del entorno de aula compuesta por factores como la claridad docente, la apertura al debate y la atención sostenida, y por otro, la percepción del rendimiento académico en relación con otras asignaturas. Ambas dimensiones interactúan para configurar una experiencia educativa que no puede entenderse desde modelos únicos ni homogéneos.

En este sentido, se confirma que la docencia universitaria requiere de enfoques diferenciados y adaptativos, capaces de responder a las necesidades específicas de cada campo disciplinar. Titulaciones como Ingeniería Informática evidencian que un entorno metodológicamente claro y estructurado, alineado con las competencias digitales y la resolución de problemas, puede generar altos niveles de atención, comprensión y satisfacción. En cambio, grados como ADE muestran la necesidad de revisar y enriquecer sus dinámicas didácticas para incrementar el dinamismo y la implicación estudiantil. Asimismo, se refuerza la idea de que la percepción de calidad docente no depende únicamente del uso de metodologías activas, sino de su implementación contextualizada. La innovación, por tanto, debe ir más allá de aplicar modelos teóricos y aspirar a integrarse en la realidad del aula desde una escucha activa del estudiantado. Incorporar su voz en los procesos de mejora docente es fundamental para desarrollar entornos de aprendizaje más efectivos, motivadores y equitativos.

Desde una perspectiva práctica, los resultados aquí presentados ofrecen evidencia empírica útil para rediseñar la docencia universitaria a partir de datos concretos. Las instituciones pueden emplear estos hallazgos como base para implementar modelos pedagógicos más personalizados, orientados tanto al fortalecimiento de competencias como al bienestar académico del alumnado.

En definitiva, este trabajo abre líneas de investigación relevantes: replicar el estudio en otras titulaciones y contextos internacionales, analizar la evolución longitudinal de las percepciones a lo largo de la trayectoria académica o integrar nuevas variables como el género, la modalidad de enseñanza o la carga de trabajo percibida. A largo plazo, avanzar hacia una docencia universitaria verdaderamente centrada en el estudiante exige no solo aplicar métodos innovadores, sino comprender en profundidad cómo se vive, se percibe y se transforma el proceso educativo en cada aula.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras desean expresar su agradecimiento a las tres instituciones participantes en este estudio la Universitat Jaume I, la Universidad de Sevilla y la École des Nouvelles Sciences et Ingénierie (ENSI) de Marruecos por su apoyo institucional y colaboración activa durante el desarrollo de la investigación.

Un agradecimiento especial se dirige al alumnado de las tres universidades, cuya participación voluntaria, comprometida y reflexiva ha sido fundamental para la obtención de los datos y la comprensión de la experiencia docente desde su perspectiva.

Asimismo, este trabajo ha contado con el apoyo del proyecto de innovación educativa concedido por la Universitat Jaume I, titulado “Aprenent dins i fora de l’aula: un apropament del món professional a l’assignatura Dret del Treball III” (código RL0924), el cual ha permitido avanzar en la exploración y aplicación de nuevas estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en entornos universitarios.

8. REFERENCIAS

Bhat, N., & Dahal, A. (2023). Self-Directed Learning, its Implementation, and Challenges: A Review. Nepal Journal of Health Sciences, 3(1), 102–115. https://doi.org/10.3126/njhs.v3i1.63277

Brockett, R. G., & Donaghy, R. C. (2005). Beyond The Inquiring Mind: Cyril Houle's Connection to Self-Directed Learning. https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2736&context=aerc

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.

Lemmetty, S. (2023). Learning in the Technology Field: How to Capture the Benefits of Self-Direction? IEEE Engineering Management Review, 51(1), 123–128. https://doi.org/10.1109/emr.2023.3237807

Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. Education Research International, 2020, 1–12. https://doi.org/10.1155/2020/3816132

Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). Learning in adulthood: A comprehensive guide. John Wiley & Sons.

Nayak, M. K., & Belle, V. S. (2020). Various methods of self-directed learning in medical education. 1(1), 15–22. https://doi.org/10.51159/MEDISYSJMEDSCI.2020.V01I01.004

ROBINSON, J. D., & Persky, A. M. (2020). Developing Self-Directed Learners. The American Journal of Pharmaceutical Education, 84(3), 847512. https://doi.org/10.5688/AJPE847512

Vaičiūnienė, A., & Kazlauskienė, A. (2023). Liberating and Oppressive Factors for Self-Directed Learning: A Systematic Literature Review. Neveléstudomány. https://doi.org/10.3390/educsci13101020

PARTE III.

COMUNICACIÓN, TURISMO, HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

SECCIÓN I.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

DEL AULA AL EVENTO CIENTÍFICO: INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN COMUNICACIÓN

PEDRO GALLO
Universidad Carlos III de Madrid
JUAN IGNACIO FERNÁNDEZ-HERRUZO
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la demanda de metodologías innovadoras en la educación superior ha conducido a una reevaluación de los modelos pedagógicos tradicionales, especialmente en aquellas disciplinas —como la Comunicación— que requieren una combinación equilibrada entre teoría y práctica. Esta necesidad se ha intensificado en un contexto marcado por la digitalización, la diseminación del conocimiento en múltiples formatos y el imperativo de formar profesionales capaces de desenvolverse en entornos complejos y cambiantes. En este escenario, cobran fuerza enfoques pedagógicos más dialógicos, humanistas y centrados en el desarrollo integral del estudiantado.

Frente a modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, cobran fuerza enfoques más dialógicos y experienciales, fundamentados en corrientes pedagógicas humanistas y críticas. Estas perspectivas defienden la necesidad de situar al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociéndolo como sujeto activo, reflexivo y capaz de construir conocimiento en interacción con su entorno. Desde esta óptica, el aprendizaje se concibe no solo como adquisición de habilidades técnicas, sino como un proceso formativo integral, que implica el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas.

Este capítulo presenta una experiencia docente llevada a cabo en el marco del proyecto de I+D "Diversidad y servicios audiovisuales bajo demanda por suscripción" (2020–2025), desarrollado por el grupo de investigación Diversidad Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. La actividad se realizó durante el Seminario Internacional de clausura del proyecto (23, 24 y 25 de octubre de 2024), y consistió en la incorporación activa de estudiantes de grado y posgrado en tareas vinculadas a la cobertura, producción y difusión del evento científico. Esta participación permitió una inmersión auténtica en un contexto profesional real, lo que fortaleció el vínculo entre la formación académica y la práctica profesional. La finalidad de esta experiencia fue doble: por un lado, desarrollar competencias profesionales en comunicación en un entorno real; por otro, acercar al estudiantado a la investigación universitaria y a sus dinámicas de transferencia y divulgación.

La propuesta se fundamenta en el modelo de aprendizaje experiencial, concebido como un enfoque pedagógico que privilegia el aprendizaje a partir de la acción y la reflexión crítica sobre la práctica. Según Kolb (1984), este tipo de aprendizaje se estructura como un ciclo continuo en el que confluyen la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Dicho autor parte del enfoque de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, quien defendía que el alumnado crea conocimientos a partir de las interacciones con el entorno.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, diversos estudios han demostrado que este enfoque no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también incrementa la motivación y el grado de implicación del alumnado (Alcalde Fierro, 2018). Además, como explica Romero Ariza (2010, p. 90), este aprendizaje experiencial permite al estudiantado hacer nexos entre lo aprendido en las clases y la práctica profesional:

> El aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, trasferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido.

La experiencia desarrollada durante el seminario se propuso como un espacio híbrido entre la docencia, la investigación y la transferencia, en el que los y las estudiantes asumieron tareas propias de un equipo profesional de comunicación: redacción de notas de prensa, gestión de redes sociales, cobertura fotográfica, entrevistas a investigadores y edición de contenidos. Lejos de limitarse a un rol pasivo, el alumnado asumió la responsabilidad de planificar, ejecutar y evaluar su propio trabajo, en coordinación con el equipo docente y el grupo de investigación. Estas dinámicas se acercan a lo que algunos autores identifican como experiencias de aprendizaje-servicio (ApS), una propuesta educativa que combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Puig et al., 2011) en busca de beneficios mutuos (Furco, 1996).

A partir de este enfoque, el presente capítulo detalla los objetivos y el diseño metodológico de la experiencia, las funciones desempeñadas por el alumnado, los productos comunicativos generados y los aprendizajes observados en la fase de evaluación. Asimismo, se reflexiona sobre los retos y oportunidades de este tipo de iniciativas en el contexto de los estudios de Comunicación, y se plantea su posible replicabilidad como modelo formativo dentro del ecosistema universitario.

2. OBJETIVOS

La experiencia docente fue concebida con el objetivo de promover un aprendizaje activo, situado y significativo, en coherencia con los principios del aprendizaje experiencial y del aprendizaje-servicio. A partir de esta base pedagógica, se definieron un objetivo general (OG) que orientó la propuesta en su conjunto, y dos objetivos específicos (OE) que detallaron las metas formativas a alcanzar en la práctica.

- OG: Desarrollar competencias técnicas y transversales en comunicación, a través de la participación en tareas reales vinculadas a la cobertura de un evento académico internacional. Este OG buscó que el alumnado pusiera en práctica sus conocimientos previos en un entorno profesional auténtico, enfrentándose a desafíos reales que requieren la aplicación simultánea de saberes técnicos, actitudinales y colaborativos. La finalidad era

favorecer una transferencia efectiva del aprendizaje desde el aula a un contexto significativo, que actuara como puente entre la formación universitaria y la vida profesional.

- OE1: Vincular la docencia con la investigación, integrando al alumnado en un evento científico. Este OE se centró en superar la tradicional división entre enseñanza e investigación, abriendo las puertas del proyecto científico al estudiantado. Al asumir funciones comunicativas dentro del seminario, el estudiantado se aproximó a los procesos de generación y transferencia del conocimiento, accediendo a un espacio habitualmente restringido al profesorado y a los investigadores.
- OE2: Fomentar la autonomía, la responsabilidad y el trabajo en equipo, mediante la organización de tareas distribuidas y coordinadas por los propios estudiantes. Este último OE buscó promover competencias transversales esenciales para el desarrollo profesional, a través de una metodología basada en la autoorganización y la corresponsabilidad. Se favoreció así la consolidación de un aprendizaje colaborativo, en el que el estudiantado asumió funciones de liderazgo, coordinación y resolución de problemas en condiciones cercanas a las del mundo laboral.

3. METODOLOGÍA

La experiencia formativa desarrollada durante el Seminario Internacional de clausura del proyecto "Diversidad y servicios audiovisuales bajo demanda por suscripción" fue diseñada en estrecha correspondencia con las necesidades reales del evento, y se fundamentó en una lógica de aprendizaje experiencial orientada a la acción, la cooperación y la reflexión profesional. El planteamiento metodológico se estructuró en torno a dos ejes descritos a continuación: por un lado, la planificación organizativa del dispositivo formativo; por otro, la definición competencial.

3.1 Diseño de la experiencia

Desde el inicio de la iniciativa, se estableció que el evento académico no solo sería un espacio de divulgación científica, sino también un

entorno de aprendizaje real para el estudiantado particpante. En consecuencia, el equipo docente llevó a cabo un diseño específico de la experiencia con el objetivo de adaptar las tareas de comunicación del seminario a un formato pedagógicamente estructurado. Este diseño se articuló en torno a una coordinación general llevada a cabo por el profesorado responsable del proyecto, bajo la cual se integraron los distintos equipos de trabajo formados por los estudiantes.

El dispositivo de trabajo contó con la participación de 18 estudiantes procedentes del Grado en Comunicación Audiovisual, del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo, así como de un estudiante del Máster en Investigación Aplicada a Medios de Comunicación. El alumnado fue dividido en cuatro equipos funcionales, cada uno de ellos vinculado a tareas específicas de comunicación y producción:

- Equipo de redes sociales y prensa: encargado de la redacción de notas de prensa, gestión de perfiles institucionales en redes sociales y seguimiento en directo del seminario a través de plataformas como X (antes Twitter).
- Equipo de fotografía: responsable de la cobertura visual del evento, elaboración de un archivo fotográfico y producción de contenidos gráficos para la difusión institucional.
- Equipo de producción de entrevistas: centrado en la preparación y realización de entrevistas breves a investigadores/as y asistentes al seminario.
- Equipo de posproducción: dedicado a la edición audiovisual y gráfica del material generado, tanto en fotografía como en vídeo.

Para reforzar la dimensión organizativa y favorecer la comprensión de los roles de liderazgo y coordinación en entornos profesionales, se definió una estructura de doble coordinación intermedia a cargo del propio estudiantado. Así, se consensuó nombrar a un estudiante coordinador para los equipos 1 y 2 (contenidos digitales y visuales) y otro para los equipos 3 y 4 (producción y edición audiovisual). Esta decisión no solo permitió distribuir la carga organizativa de la activdidad, sino que fomentó el desarrollo de habilidades asociadas a la coordinación

horizontal entre iguales y al ejercicio de funciones de responsabilidad en una estructura jerárquica flexible, simulando la lógica operativa de los equipos profesionales de comunicación (Figura 1).

FIGURA 1. Esquema organizativo de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de la experiencia se estructuró, además, en torno a tres reuniones clave que marcaron los distintos momentos del proceso:

- Reunión inicial: En este primer encuentro, el equipo docente presentó al alumnado el planteamiento general de la experiencia, los objetivos pedagógicos y las funciones específicas de cada uno de los cuatro equipos. Tras esta sesión, se pidió al estudiantado que manifestara su preferencia por uno de los grupos de trabajo, en función de sus intereses, competencias previas y expectativas formativas.

- Reunión de diseño operativo: Una vez asignados los roles, se celebró una segunda reunión con los equipos ya constituidos. En esta sesión, cada grupo tuvo un espacio de trabajo autónomo para organizar su funcionamiento interno, distribuir tareas, establecer prioridades y definir cronogramas preliminares. Esta fase resultó clave para fomentar la autonomía organizativa y la implicación directa del alumnado en la planificación de sus propias acciones.

- Reunión de evaluación final: Concluido el seminario, se llevó a cabo una sesión de cierre en la que se invitó al estudiantado a reflexionar de forma crítica sobre la experiencia. En esta reunión pos-evento se debatieron los aprendizajes adquiridos,

los principales retos enfrentados y se recogieron impresiones cualitativas sobre el impacto formativo de la actividad. Este espacio de evaluación sirvió, además, para reforzar la dimensión reflexiva del aprendizaje experiencial, permitiendo cerrar el ciclo de acción–reflexión propio de este enfoque metodológico.

3.2 Competencias desarrolladas

Desde la perspectiva pedagógica, la experiencia se planteó como una oportunidad para que el estudiantado pusiera en práctica competencias previamente adquiridas en el aula, al tiempo que enfrentaba los retos propios de un entorno profesional real. En este sentido, se diseñó una estrategia competencial basada en dos niveles complementarios: técnico y transversal.

a) Competencias técnicas

El diseño por equipos permitió que cada estudiante pudiera desarrollar, de forma específica y situada, una serie de competencias técnicas vinculadas a las funciones propias del sector audiovisual y comunicativo. Entre las principales, se destacan: grabación y realización audiovisual, en el marco del equipo de entrevistas; edición digital de imagen, audio y vídeo, a cargo del equipo de posproducción; redacción profesional de contenidos periodísticos, como notas de prensa, crónicas de jornada o titulares para redes sociales; gestión de redes sociales institucionales (*community management*), incluyendo curación de contenidos, elaboración de estrategias de difusión y diseño de hilos informativos; y producción y edición fotográfica, especialmente vinculada a la cobertura del evento.

Estas competencias técnicas fueron evaluadas no solo a partir de los productos generados (materiales editados, publicaciones, entrevistas), sino también mediante observación directa y devolución de feedback por parte del profesorado.

b) Competencias transversales

Junto a las habilidades técnicas, se promovió un desarrollo consciente de competencias transversales clave para el desempeño profesional y la

formación integral del alumnado. Estas competencias, que emergen en entornos colaborativos reales, fueron objeto de trabajo y reflexión durante y después del evento. Las principales fueron:

- Trabajo en equipo: cada grupo debía operar como una unidad cooperativa con objetivos comunes, atendiendo tanto a sus propias tareas como a la interdependencia con otros equipos.
- Cooperación intergrupal: especialmente entre equipos conectados funcionalmente, como redes sociales y fotografía o producción y posproducción.
- Gestión del tiempo: planificación de tareas bajo presión real de calendario, con plazos marcados por el ritmo del evento.
- Resolución de problemas: toma de decisiones en tiempo real ante imprevistos técnicos o de organización.
- Responsabilidad ética y profesional: conciencia del impacto institucional de los contenidos generados, respeto a los protocolos de imagen, uso de datos y tratamiento de entrevistados.

Este enfoque integral del aprendizaje contribuyó a reforzar el perfil profesional del estudiantado, dotándolo de herramientas no solo técnicas, sino también actitudinales, necesarias para su futura inserción laboral en entornos dinámicos y exigentes como el de la comunicación.

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La experiencia docente implementada durante seminario se tradujo en una producción significativa de contenidos comunicativos que no solo cumplieron con los objetivos de difusión del evento, sino que también permitieron al estudiantado aplicar sus conocimientos en un entorno real de trabajo y generar productos con valor institucional.

4.1. Producción de contenidos escritos y visuales

Una de las líneas principales de trabajo fue la elaboración de notas de prensa institucionales, redactadas por el equipo de redes sociales y prensa, en colaboración con el equipo de fotografía. En total, se generaron tres notas de prensa —una por cada jornada del seminario— que

sirvieron como documento de síntesis y archivo narrativo del desarrollo del evento. Cada una de estas piezas informativas incluyó fotografías originales tomadas por el equipo encargado de la cobertura visual, aportando un valor documental y estético al conjunto. Las notas fueron publicadas en el sitio web del grupo Diversidad Audiovisual y distribuidas a través de los canales institucionales; específicamente, las redes sociales del grupo de investigación (ejemplo en la Figura 2).

FIGURA 2. *Publicación en la red social X*

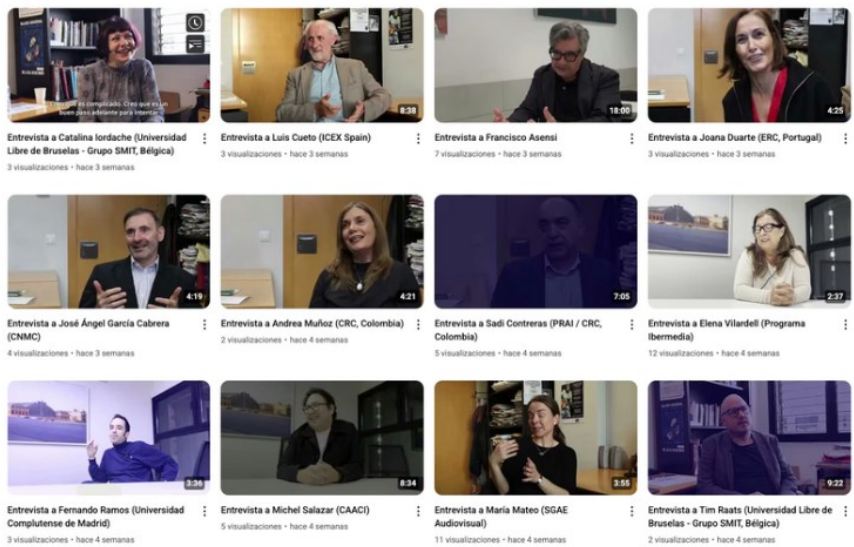
Fuente: Captura de pantalla

Junto a estas publicaciones, y como resultado adicional de la labor del equipo fotográfico, se elaboró un álbum digital que reunió una cuidada selección de imágenes tomadas durante las tres jornadas. Este material gráfico fue editado y distribuido entre los y las asistentes al seminario, funcionando tanto como documento de memoria visual como ejemplo del trabajo técnico y curatorial del estudiantado implicado.

4.2 Producción audiovisual: entrevistas

La producción audiovisual fue otro de los ejes clave de esta experiencia formativa. En total, el equipo de realización —con el apoyo posterior del equipo de posproducción— grabó y editó trece entrevistas breves a algunas de las figuras participantes en el seminario. Las piezas, de entre cinco y diez minutos de duración, fueron publicadas en el canal de YouTube del grupo Diversidad Audiovisual, y pasaron a formar parte del repositorio digital del proyecto de I+D (Figura 3).

FIGURA 3. Entrevistas alojadas en el canal de YouTube de Diversidad Audiovisual.



Fuente: Captura de pantalla.

Las entrevistas incluyeron perfiles muy diversos, que permitieron al alumnado enfrentarse a contextos comunicativos y profesionales variados. Entre las personas entrevistadas se encuentran representantes de organismos internacionales como Elena Vilardell (Programa Ibermedia), Michel Salazar (CAACI), Andrea Muñoz (CRC, Colombia), Joana Duarte (ERC, Portugal) y Sadi Contreras (vicepresidente de la PRAI). También se entrevistó a representantes de instituciones nacionales como José Ángel García Cabrera (CNMC), María Mateo (SGAE) y

Luis Cueto (ICEX), así como a profesionales del sector privado como Géraldine Gonard (Inside Content) y Alba Lucío (ALMA). En el bloque académico, las entrevistas incluyeron a investigadores como Fernando Ramos (Universidad Complutense de Madrid), Catalina Iordache y Tim Raats (ambos miembros del grupo de investigación SMIT de la Vrije Universiteit Brussel).

A nivel competencial, esta tarea supuso para el alumnado una inmersión práctica en todas las fases del proceso comunicativo audiovisual: desde el diseño y preparación de las entrevistas hasta su grabación técnica y edición final. Además, el contacto directo con profesionales del ámbito académico e institucional aportó un valor añadido a la experiencia, reforzando la dimensión profesionalizante de la propuesta.

4.3 Valoración del estudiantado

Durante la reunión final de evaluación de la experiencia se citó al estudiantado participante con el objetivo de recoger impresiones cualitativas sobre la iniciativa. El alumnado coincidió quienes coincidieron en destacar el valor formativo de la experiencia. Varios estudiantes subrayaron que fue "la primera vez que sentían estar trabajando de verdad en un proyecto profesional desde la universidad", mientras que otros señalaron que la actividad les permitió "poner en práctica cosas que habían aprendido en clase, pero que hasta entonces no habían podido aplicar con tanta responsabilidad". También se valoró muy positivamente la oportunidad de trabajar en equipo y coordinarse entre distintos grupos, lo que fue percibido como una aproximación realista a la dinámica profesional de un equipo de comunicación.

En particular, quienes ejercieron roles de coordinación intermedia destacaron el reto que supuso gestionar equipos y adaptarse a cambios sobre la marcha, señalando que "era como estar en un rodaje de verdad, con plazos, problemas técnicos y toma de decisiones en directo". En general, la experiencia fue vivida como un ejercicio de aprendizaje activo y motivador, con efectos positivos tanto en el desarrollo de habilidades específicas como en la confianza profesional de los y las estudiantes.

5. DISCUSIÓN

El desarrollo de esta experiencia docente permite abrir una reflexión más amplia sobre las posibilidades del aprendizaje experiencial y el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario, particularmente en titulaciones vinculadas a la Comunicación. La evidencia recopilada refuerza la idea de que involucrar al estudiantado en contextos reales de trabajo no solo mejora su desempeño técnico, sino que también fortalece su autonomía, su sentido de responsabilidad y su conciencia sobre el valor social de su formación.

En primer lugar, la estructura del proyecto se alinea con el modelo propuesto por Kolb (1984) citado al inicio de este capítulo, quien define el aprendizaje experiencial como un ciclo constituido por una experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Según el mismo autor, uno de los valores centrales del aprendizaje experiencial es que fomenta el desarrollo de un conocimiento "propio", interiorizado, que surge de la interacción entre acción y reflexión. El diseño de la experiencia trato de respetar esta filosofía: la reunión final, que funcionó como cierre del proceso, permitió precisamente activar la dimensión reflexiva, facilitando que el alumnado pudiera verbalizar lo aprendido, identificar sus errores y reconocer los logros. A nivel pedagógico, este momento transforma la experiencia en un contenido que puede ser reutilizado y adaptado a nuevas situaciones.

Por otro lado, Romero Ariza (2014) destaca que el aprendizaje significativo en contextos universitarios del siglo XXI debe atender a tres grandes desafíos: la formación de sujetos autónomos, la promoción del pensamiento reflexivo y la preparación para un entorno sociolaboral complejo y cambiante. La autora subraya que las nuevas demandas formativas implican dotar al alumnado no solo de contenidos, sino de herramientas para gestionar la incertidumbre, trabajar en equipo, comunicar con eficacia y tomar decisiones responsables. Estas competencias fueron claramente activadas en la experiencia descrita, donde el estudiantado asumió responsabilidades reales, gestionó su tiempo y sus tareas en coordinación con otros, resolvió problemas imprevistos y enfrentó situaciones nuevas con iniciativa y creatividad.

Asimismo, el proyecto se alinea con las propuestas del aprendizaje-servicio, entendido como una metodología que combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas con finalidad comunitaria (Puig et al., 2011; Furco, 1996). A diferencia de una práctica profesional estandarizada, el ApS sitúa al alumnado como protagonista activo de un proceso de transformación mutua, en el que la comunidad (en este caso, la académica y la profesional) también se beneficia del trabajo realizado. Esta aproximación encaja, además, con modelos de aprendizaje basados en la investigación, donde el estudiantado participa como miembro de comunidades de práctica reales.

Uno de los principales aportes de esta experiencia es precisamente la posibilidad de integrar esos desafíos en una situación formativa contextualizada, sin recurrir a simulaciones, sino articulando docencia e investigación en un mismo espacio y tiempo. Como señala Alcalde Fierro (2018), en el campo de la creación audiovisual resulta fundamental generar experiencias que no solo impliquen la producción de contenido, sino que inviten a la reflexión crítica sobre ese contenido y sobre el propio proceso de creación. En su análisis sobre el ejercicio audiovisual como medio expresivo en el diseño gráfico experimental, la autora plantea que la producción debe ser entendida como una herramienta de pensamiento: no solo se aprende a hacer, sino que se aprende haciendo y pensando sobre lo hecho.

Este punto es clave en la discusión sobre innovación docente en la universidad. Con frecuencia, el modelo tradicional de enseñanza en Comunicación tiende a compartimentar los espacios de aprendizaje: por un lado, las asignaturas teóricas; por otro, las prácticas, a menudo desvinculadas de objetivos reales; y en tercer lugar, los proyectos de investigación, que permanecen en una esfera distante y exclusiva del profesorado. La experiencia presentada rompe esa compartimentación al convertir el evento académico en una estructura de aula expandida, un "evento-aula" que funciona simultáneamente como espacio de producción, aprendizaje y divulgación.

Por otra parte, cabe señalar que el modelo implementado permitió desarrollar competencias técnicas específicas de forma intensiva, en un contexto de aplicación directa. Pero más allá de estas habilidades concretas, la experiencia fomentó competencias transversales de alto valor

formativo, como el trabajo en equipo, la cooperación intergrupal, la gestión del tiempo, la resolución de problemas y la responsabilidad ética. Según datos de la OCDE (2023), habilidades transversales como la resolución de problemas, la gestión del tiempo o el trabajo en equipo están entre las más demandadas por los empleadores y, al mismo tiempo, entre las menos desarrolladas mediante métodos educativos convencionales.

Desde una perspectiva humanista, esta experiencia invita a repensar el papel del estudiantado no como receptor pasivo de contenidos, sino como sujeto activo, capaz de producir conocimiento, colaborar con otros y ejercer su agencia en espacios de comunicación pública. En lugar de reproducir jerarquías tradicionales, el modelo implementado promueve relaciones horizontales y cooperativas entre docentes y estudiantes, lo que contribuye a una pedagogía de la implicación y el reconocimiento mutuo. La experiencia mostró que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando el estudiantado percibe una utilidad directa de sus acciones, observa el impacto de su trabajo y comprende que sus producciones no son ejercicios simulados, sino intervenciones con consecuencias reales. Esta conciencia potencia la motivación intrínseca y permite que competencias como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la gestión del tiempo o la responsabilidad ética se desarrollen de forma natural, integrada al contexto.

En síntesis, esta experiencia confirma el valor del aprendizaje experiencial y el aprendizaje-servicio como estrategias eficaces para articular docencia, investigación y compromiso social en la formación en Comunicación. A través de una intervención situada, conectada con necesidades reales y estructurada en clave cooperativa, se logró activar un proceso de enseñanza-aprendizaje transformador, en el que el estudiantado asumió un papel protagonista en la construcción de conocimiento y sentido.

6. CONCLUSIONES

La experiencia presentada en este capítulo pone de manifiesto el enorme potencial del aprendizaje experiencial y el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario, especialmente cuando se implementa en contextos reales de trabajo vinculados a la investigación y la transferencia

del conocimiento. En este caso, la integración del estudiantado en las tareas de producción y comunicación de un seminario científico internacional permitió no solo aplicar competencias adquiridas en el aula, sino también desarrollarlas y profundizarlas en un entorno exigente, dinámico y con impacto institucional.

Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta activó un proceso formativo completo, en el que el alumnado asumió un rol protagonista, enfrentándose a retos comunicativos reales y participando activamente en todas las fases del proyecto. Como han evidenciado los testimonios recogidos en la reunión de evaluación final, los y las estudiantes valoraron especialmente el hecho de participar en un proyecto real, donde sus decisiones tenían consecuencias visibles y su trabajo era reconocido públicamente.

La estructura metodológica diseñada —con una doble coordinación (docente y estudiantil), un sistema de equipos funcionales y un calendario de reuniones de preparación, ejecución y evaluación— permitió simular de forma eficaz los flujos de trabajo profesionales, sin renunciar al acompañamiento pedagógico ni al objetivo formativo. Esta estrategia favoreció el desarrollo de competencias técnicas (como la grabación, edición, redacción o gestión de redes) y competencias transversales (como la cooperación, la gestión del tiempo, la toma de decisiones y la responsabilidad ética). El resultado fue una experiencia de formación integral, coherente con el perfil profesional del Grado en Comunicación Audiovisual.

Desde el punto de vista institucional, la actividad también tuvo un impacto positivo. Los productos generados por el estudiantado —notas de prensa, cobertura fotográfica, entrevistas audiovisuales— fueron incorporados a los canales de comunicación del grupo de investigación Diversidad Audiovisual, contribuyendo a la difusión del seminario y a la visibilización del proyecto de I+D. Esta dimensión profesionalizante y pública añadió un valor adicional al proceso formativo, al conectar al estudiantado con audiencias reales y reforzar su implicación.

Uno de los elementos más destacables de la experiencia es su carácter replicable. El modelo de "evento-aula" puede aplicarse en otros contextos universitarios, adaptándose a diferentes tipos de eventos (congresos, jornadas, simposios) y a diversas áreas del conocimiento. Su implementación

no requiere una infraestructura extraordinaria, sino voluntad de coordinación entre docencia e investigación, planificación pedagógica y apertura a modelos de enseñanza más horizontales y colaborativos.

A modo de cierre, cabe insistir en que este tipo de iniciativas no deben entenderse como ejercicios puntuales o periféricos dentro del currículo, sino como estrategias estructurales de innovación docente. Frente a la fragmentación entre teoría y práctica, entre aula e investigación, entre universidad y mundo profesional, el aprendizaje experiencial ofrece un marco potente para articular formación, acción y reflexión.

La consolidación de propuestas como esta no solo mejora la calidad de la docencia, sino que contribuye a construir una universidad más conectada con su entorno, más consciente de su función transformadora y más comprometida con la formación integral de sus estudiantes. En definitiva, una universidad que enseña no solo con palabras, sino también con experiencias.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Los autores de este capítulo agradecen enormemente la labor realizada por los 18 alumnos y alumnas de la UC3M. Asimismo, esta experiencia docente no habría sido posible sin el apoyo de Luis A. Albornoz y M.ª Trinidad García Leiva, investigadores principales del proyecto 'Diversidad y servicios audiovisuales bajo demanda por suscripción', financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033), con código de referencia PID2019-109639RB-I00.

8. REFERENCIAS

Alcalde Fierro, M. J. (2018). Reflexión acerca del ejercicio audiovisual como medio de expresión del diseño gráfico experimental. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, 66, 1-10.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning*, 128. https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023_27452f29-en.html

Puig, J. M., Martí, J., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación,* número extraordinario 2011, 45-67.

Romero Ariza, M. (2014). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, 10, 89-102. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970.

DESIGNING A BLENDED INTENSIVE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL AND INTERDISCIPLINARY LANDSCAPE EDUCATION

JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES
University of Granada (Spain)

JOÃO SARMENTO
University of Minho (Portugal)

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA
University of Cantabria (Spain)

SABRINA MENEGHELLO
University of Padua (Italy)

1. INTRODUCTION

The European Landscape Convention (ELC), signed in Florence in 2000, is the first international treaty dedicated to the protection, management, and planning of all European landscapes, encompassing natural and rural areas as well as urban and peri-urban environments (Council of Europe, 2000). Since the treaty came into force, numerous research studies have emerged in response to the various guidelines it outlines (Pătru-Stupariu & Nita, 2022).

Article 6 of the ELC, entitled "Specific Measures", refers to landscape-related education and training, stating that each party undertakes to promote: i) the training of specialists in landscape assessment and intervention; ii) the development of multidisciplinary training programs in landscape policy, protection, management, and planning, targeting professionals in both the private and public sectors, as well as relevant associations; and iii) the introduction of school and university courses that, within the relevant disciplines, address landscape-related values and issues concerning its protection, management, and planning.

In recent years, there has been an increase in scientific publications exploring landscape education in Europe from multiple disciplines and perspectives, as a result of the guidelines stemming from the ELC. A notable example is the special issue recently published in the *Landscape Research* journal, titled *'Landscape and Education: Politics of/in Practices*' (2022). This special issue aims to provide an overview of the various ways in which landscape and education interact with politics. It takes into account the inherently political nature of educational processes, as well as the political issues addressed in landscape education activities (Cisani et al., 2022).

Various studies examine the presence of landscape in geography curricula at different educational levels. For instance, Alomar-Garau et al. (2017) analyse the teaching of landscape in geography degree programmes at Spanish universities, and Armas-Quintá et al. (2022) conduct a curricular review of primary education in Galicia, Spain, to understand how landscape is studied in geography-related subjects. Meanwhile, Jørgensen et al. (2020) explore the historical development of landscape architecture and the increasing international collaboration in teaching this discipline at a European level since the implementation of the ELC. Furthermore, Meneghello et al. (2022) focus on the landscape-tourism nexus as a learning object comparing two Italian didactical experiences in geography higher education

From the perspective of teacher training, recent studies have also examined the knowledge and awareness of landscape among current pre-service primary teachers, whose entire education has taken place within the framework of the ELC (Crespo Castellanos et al., 2023), as well as the impact of a landscape education approach on the attitudes of prospective primary teachers towards landscape (Scippo et al., 2024).

Despite the abundant scientific literature on landscape teaching and education that has emerged since the adoption of the ELC, there is a scarcity of methodological studies or those addressing landscape education through international programs. In this regard, in the current context of the internationalization of higher education (Knight & Wit, 2018), the European Higher Education Area and the ELC represent a unique opportunity for the development of international training programs in the field of landscape.

The EU's Erasmus+ programme opens up a wealth of opportunities for the development of international training programmes. Erasmus+ has been a key driver in the internationalisation of higher education across the continent, promoting the mobility of students and teaching staff among European institutions. Since its inception in 1987, the number of participants in mobility activities under the Erasmus+ programme has reached 15.1 million (European Commission, 2023).

As part of the generation of Erasmus programmes for the 2021–2027 period, the so-called Blended Intensive Programmes (BIP) have emerged. The European Commission defines BIP as follows:

> …are short, intensive programmes that use innovative ways of learning and teaching, including the use of online cooperation. The programmes may include challenge-based learning where transnational and transdisciplinary teams work together to tackle challenges for example those linked to the United Nations' sustainable development goals or other societal challenges identified by regions, cities, or companies. The intensive programme should have added value compared to existing courses or trainings offered by the participating HEIs and can be multi-annual. By enabling new and more flexible mobility formats that combine physical mobility with a virtual part, blended intensive programmes aim at reaching all types of students from all backgrounds, study fields and cycles. [….] During these blended intensive programmes, groups of students and/or staff as learners will undertake a short-term physical mobility abroad combined with a compulsory virtual component facilitating collaborative online learning exchange and teamwork. The virtual component must bring the learners together online to work collectively and simultaneously on specific assignments that are integrated in the blended intensive programme and count towards the overall learning outcomes (Erasmus+ Programme Guide 2025; page 48).

Since these are relatively recent training programmes, there are still few scientific publications that address the design and outcomes of these international learning experiences (O'Dowd & Werner, 2024). However, recent studies have demonstrated the effectiveness of these programmes in achieving intercultural excellence through international teamwork, with a focus on the United Nations Sustainable Development Goals (De Prada et al., 2025). Likewise, Serrano-Montes et al. (2024) highlight the suitability of BIPs for developing interdisciplinary training programmes on landscape, within the framework of education for sustainability and in line with the guidelines of the ELC.

The main objective of this chapter is to present the design of an international and interdisciplinary training programme for landscape education, implemented in the format of a *Blended Intensive Programme* (BIP). The pedagogical advantages and limitations of the BIP for landscape teaching will be discussed, and recommendations for improving the future design of interdisciplinary blended mobility programmes will be provided, based on the experience gained from this BIP.

2. PLANNING AND ORGANISATION OF THE TRAINING PROGRAMME

2.1. Background, Partner Institutions, Theme, and Aims of the BIP

This Blended Intensive Programme is part of the Arqus European University Alliance initiative, aimed at fostering interdisciplinary and cross-institutional collaboration across Europe. It builds on previous joint efforts to explore pressing contemporary issues through innovative, short-term mobility formats that combine virtual and physical learning experiences.

The programme we present here originated in 2023, when a group of lecturers took the initiative to organise, for the first time, a BIP involving three European universities from the Arqus Alliance: the University of Padua (UNIPD), the University of Granada (UGR), and the University of Minho (UM). These three universities are connected through inter-institutional agreements and experiences in research exchange stays, students and professors mobilities, they all offer courses in geography, landscape, and planning, and they share a similar geographical context: all are located in Southern Europe.

The first edition of the BIP took place during the 2023/2024 academic year, with the University of Granada serving as the host institution. During the initial planning meetings, it was decided to give the programme a geographical focus, leading to the acronym *BIP-GEO*. Furthermore, landscape studies were selected as the central thematic focus of the training programme. In line with the guidelines set by the European Commission for the design of BIPs, landscape is an

interdisciplinary field of study that lends itself well to methodologies such as challenge-based learning. Moreover, landscape provides an ideal framework for teaching that addresses the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda.

The design of an interdisciplinary and international educational programme focused on the study of landscape also responds to the "specific measures" set out in the European Landscape Convention regarding landscape training and education.

Given the polysemic nature of the concept of landscape and the multiple fields and disciplines involved in its study, this BIP takes as its main reference the theoretical, conceptual, and methodological framework provided by the ELC. This European treaty defines landscape as "an area, as perceived by people, whose character is the result of the action and interaction of natural and/or human factors" (Council of Europe, 2000). Two key aspects of this theoretical-conceptual framework are particularly relevant for the design of the BIP-GEO's teaching and learning activities:

i. The perceptual dimension of landscape, already emphasized in the ELC's own definition;
ii. The importance the Convention places on public participation in the processes of landscape protection, management, and planning.

In line with the aforementioned framework, the first BIP on landscape (BIP-GEO 2024) focused on extensive livestock systems and landscapes in Southern Europe (Serrano-Montes et al., 2024). Continuing with landscape as the central theme, the second edition—hosted and organized by the University of Minho—addresses another highly relevant and timely topic: landscape transformations in peripheral rural areas. Accordingly, the title of BIP-GEO 2025 is "Landscape Transformations, Abandonment and Resilience in Peripheral Rural Areas in Southern Europe".

The selected theme is aligned with several of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). It is particularly connected to

SDG 2 “Zero Hunger,” SDG 12 “Responsible Consumption and Production,” SDG 13 “Climate Action,” and SDG 15 “Life on Land”.

Moreover, the theme proposed for this BIP addresses issues related to the environment and climate change in transforming rural areas, which aligns with one of the fundamental priorities of the Erasmus programme—“environment and climate change”—as highlighted in the 2023 European Commission report.

Once the theme of the BIP was defined, the programme coordinators agreed upon the following specific objectives (SO) and transversal objectives (TO):

- SO1) to introduce students to the current issues, challenges, and transformations affecting landscapes in peripheral rural areas of Southern Europe.
- SO2) to present in situ various strategies for the sustainable planning and management of these transforming landscapes.
- SO3) to gain insight into real-life experiences through engagement with local social actors and communities.
- TO1) to provide a multidisciplinary platform for students and early-career researchers to explore key questions related to landscape in Southern Europe.
- TO2) to foster intercultural dialogue and academic exchange among participants from diverse backgrounds.
- TO3) to develop collaborative skills through joint activities and group projects across institutions.
- TO4) to strengthen the European dimension in higher education through the Arqus Alliance framework.
- TO5) to combine academic content with professional development and international networking opportunities.

2.2. Participants

Following the guidelines of the European Commission for this type of program, an interdisciplinary training program was designed from the very first edition of the BIP-GEO. In 2024, five undergraduate and

master's degree programs from the three participating institutions were involved in the BIP. Aiming to enhance the program's interdisciplinarity, the number of participating degree programs increased to nine in the 2025 edition. The participating degree programs from each university are listed below:

- Bachelor's Degree in Geography and Planning (UM)
- Master's Degree in Geography (UM)
- Master's Degree in Sociology (UM)
- Master's Degree in Landscape Studies (UNIPD)
- Master's Degree in Local Development (UNIPD)
- Bachelor's Degree in Geography and Land Management (UGR)
- Bachelor's Degree in History of Art (UGR)
- Bachelor's Degree in Social and Cultural Anthropology (UGR)
- Master's Degree in Territorial Planning, Governance and Leadership (UGR)

Students from disciplines such as geography, sociology, political science, history of art, and anthropology can bring rich, interdisciplinary insights to a BIP like this, which is focused on the landscapes of peripheral rural areas in Southern Europe. Each discipline offers a unique perspective, and together they provide a holistic understanding of rural landscapes — including their physical form, social dynamics, cultural significance, and evolving meanings.

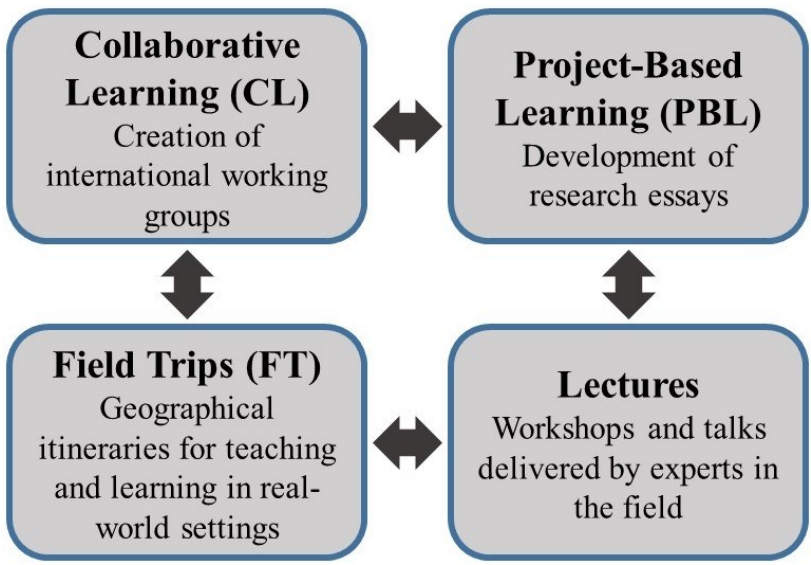
In this way, a total of 27 students from the aforementioned disciplines participated in the training program: 10 from the University of Granada, 10 from the University of Padua, and 7 from the University of Minho.

The BIP also involved 11 lecturers from various Portuguese, Spanish, and Italian institutions: University of Minho (Portugal), University of Granada (Spain), University of Cantabria (Spain), University of Padua (Italy), Gran Sasso Institute (Italy), and IUAV University of Venice (Italy).

3. PEDAGOGICAL METHODOLOGY AND TIMELINE

In terms of the teaching methodology adopted in the training programme, a variety of techniques and pedagogical approaches were combined (FIGURE 1). The BIP was designed to integrate collaborative learning activities, project-based methods, fieldwork, and expert-led lectures. This combination of methodologies is particularly well suited for international and interdisciplinary programmes focused on landscape studies, as it promotes intercultural and international learning, teamwork, experiential understanding of landscape-related challenges, and exposure to cutting-edge research in the field.

FIGURE 1. *Framework of the teaching methods used in the BIP*



Source: own elaboration

Project-Based Learning (PBL) represents one of the central pillars of the teaching methodology used in the BIP. According to this pedagogical approach, students acquire knowledge and skills by working on projects that address real-world problems or challenges. This student-centered methodology promotes active, collaborative, and meaningful learning (Kokotsaki et al., 2016).

The scientific literature includes numerous examples of educational innovation based on the PBL methodology for teaching and learning in disciplines such as geography and landscape studies (see, for example, Solís et al., 2017; Serrano-Montes et al., 2024).

To implement PBL within this training programme, students were asked to produce a research essay on a topic connected to the central theme of the BIP: landscape transformations in peripheral rural areas of southern Europe. For this purpose, the coordinating faculty selected the following 10 research topics (T):

- T1. Challenges of Depopulation in Peripheral Rural Areas in Southern Europe.
- T2. New Migration in Peripheral Rural Areas in Southern Europe.
- T3. Green Extractivism, Sustainability and Resistance.
- T4. Aging and Marginality in Peripheral Rural Areas.
- T5. The Traditional Agrarian Landscape as a Tourism Resource in Southern Europe.
- T6. Thematization and Trivialization of Rural Landscapes.
- T7. Transhumant Landscapes: Conservation of Knowledge and Heritage Practices in Extensive Livestock Farming in Southern Europe.
- T8. Protected Areas and Tourism Sustainability.
- T9. Landscapes in Transition: Exploring the Impact of Renewable Energy on the Peripheral Areas of Southern Europe.
- T10. Living in Rural Peripheral Contexts: Challenges and Opportunities Arising from Housing and Education Issues, Economic Services and Accessibility.

The 27 participating students were asked to indicate their preferred topics from the proposed list. These preferences were then used to form working groups based on shared interests.

Thus, PBL is closely linked to another core teaching method in the BIP: Collaborative Learning (CL). This educational approach, which emphasizes teamwork, is well suited for the development of interdisciplinary and international programmes such as the BIP (Hoalst-Pullen & Gatrell, 2011; Serrano-Montes et al., 2024). Instead of learning individually, students work together to solve problems, complete tasks, and learn from one another. This teaching methodology has become common in higher education geography teaching and learning processes (Krahenbuhl, 2014).

For the CL activities of the BIP-GEO 2025, 10 international working groups were created, each consisting of one student from each university, based on the topics previously selected by the students. In addition, each working group was supported by a supervising professor who provided guidance throughout the project.

The CL and PBL activities were carried out primarily in a virtual format. Each working group – along with its supervisor – held regular meetings via videoconferencing platforms and maintained ongoing communication by email throughout the research essay development period. A new feature in the 2025 edition was the inclusion of an in-person CL session on the first day of the face-to-face phase at the University of Minho. This session proved highly valuable, as it helped build trust among group members who, until then, had only interacted through a screen.

In addition, during the face-to-face phase, each group was required to present their research essays to the rest of the students and participating professors. After each presentation, time was allocated for discussion, which encouraged a fruitful exchange of experiences and ideas.

The development of research projects (PBL) by international student teams (CL), combined with the use of English as the programme's working language, ensured a high level of internationalisation within this BIP.

Field trips are another key component of the educational methodology employed in the BIP. They represent a highly valuable pedagogical tool to enrich the teaching and learning process. Field excursions allow students to observe, experience, and apply the knowledge acquired in the classroom to real-world contexts (experiential learning). For this

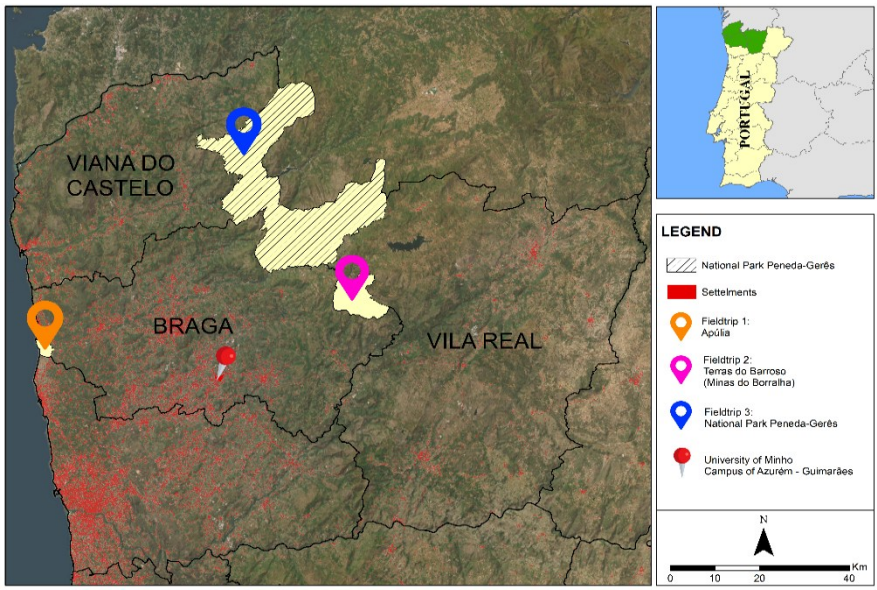
reason, fieldwork is a well-established and pedagogically valuable practice in the teaching of disciplines such as geography (Krakowka, 2012; Krahenbuhl, 2014; Mol et al., 2019; García de la Vega, 2022) and landscape studies (Gustavsson et al., 2019; Meneghello et al., 2022).

Field trips are particularly valuable for teaching landscape studies, as they enable learning in real-world settings and promote experiential learning: the field becomes an ideal classroom to study, analyse, and understand landscape dynamics. Moreover, in line with the guidelines established by the ELC, field trips allow students, through direct contact with the local population, to gain first-hand knowledge and understanding of their perceptions and aspirations regarding the transformations and characteristics of their surrounding landscape.

In this way, BIP-GEO 2025 included three field trips designed to introduce students to the challenges, opportunities, and management strategies associated with transforming rural landscapes. These field activities followed itineraries through peripheral and cross-border rural areas in the Minho and Trás-os-Montes regions of northern Portugal (FIGURE 2). The selected sites illustrated both the abandonment of territories and traditional ways of life, as well as successful examples of public and private policy initiatives. All excursions departed from the city of Guimarães, home to the University of Minho, which hosted the face-to-face phase of the training programme. The destinations of the three field trips were as follows:

- Fieldtrip I: Coastal landscapes and agromaritime cultures [Apúlia & Neiva]
- Fieldtrip II: Mining Landscapes: ruins and New Green Extractivism [Minas da Borralha & Covas do Barroso]
- Fieldtrip III: Protected Areas and Transforming Landscapes - Peneda-Gerês National Park [Castro Laboreiro & Melgaço]

FIGURE 2. *Field Trip Locations – BIP-GEO 2025*



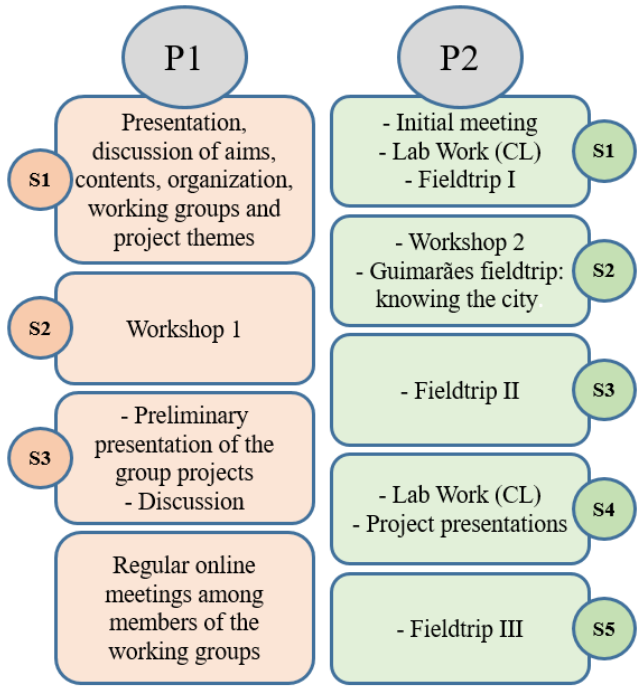
Source: own elaboration

Finally, the structure of the BIP's teaching methodology was completed with expert-led lectures. These were organised in the form of two workshops — one held during the virtual phase and the other during the face-to-face phase — featuring six invited speakers who are experts in the field, three in each workshop. The topics addressed in these lectures were as follows:

> "Northeastern Portugal: Declining Population, Vacant Properties, Changing Landscapes — Case Studies from the Barroso Region"
>
> "Renewable Energy and the Transformation of Rural Landscapes: From Peripheral Spaces to Energy Frontiers"
>
> "Living on the Margins: A Public Engagement Project from a Dolomite Municipality at Risk of Abandonment"
>
> "Food System Dynamics and Prospects for Peripheral Rural Areas of Southern Europe"
>
> "Ecomuseums and Local Development in Marginal Mountain Areas: The Case of the Val del Biois Ecomuseum"
>
> "Current Situation and Management of the Landscape of Protected Areas: Peneda-Gerês National Park (Portugal)"

Regarding the scheduling of the training programme (FIGURE 3), the virtual phase (P1) was structured around three joint online sessions held via Google Meet and Zoom between March 3 and April 30, 2025.

FIGURE 3. *BIP Schedule: Sessions (S) During the Virtual (P1) and Face-to-Face (P2) Phases*



Source: own elaboration

In addition to these three joint virtual sessions — attended by all participating students and faculty — each working group held regular virtual meetings throughout the two-month period dedicated to the preparation of their research essays.

The face-to-face phase (P2), held in Guimarães (Portugal), lasted five days, from May 5 to 9, 2025. Finally, the deadline for submitting the final version of the research essays produced by the working groups was set for May 17, 2025.

4. RESOURCES SUPPORTING THE TRAINING PROGRAMME

This BIP was organised with the support of Erasmus+ funding under KA131 (formerly KA107). Erasmus+ provided mobility grants to support students and staff from Granada and Padua during the physical mobility phase in Portugal. The University of Minho also received funding to organise virtual and in-person activities, including field trips, as well as covering travel expenses for invited speakers at the face-to-face workshop.

Beyond the funding resources, the programme's organizing faculty developed various support materials to enhance the teaching and learning process. First, a dedicated website was created for the BIP, serving as the official communication channel for the programme and allowing the dissemination of all relevant information regarding activities and key dates (https://sites.google.com/view/bipgeo2025/bip-home).

Additionally, a *Padlet* board was set up to support the Collaborative Learning (CL) and Project-Based Learning (PBL) activities. This board facilitated the exchange of diverse resources, including scientific articles, videos, web links, and more. In the absence of a common institutional platform shared by the three universities, the *Padlet* worked as a common forum for discussion and idea exchange among faculty and students from all institutions. Moreover, the *Padlet* forum encouraged participation from more reserved students or those hesitant to speak publicly in English.

Finally, a logo was created for the training programme. The use of a logo in the educational context serves various purposes, as it acts as a visual tool that reinforces the identity and values of the educational project. The logo also helps participants, partners, and stakeholders easily recognize and remember the programme. Since interdisciplinary programmes—like BIP-GEO 2025—bring together students and staff from different fields, the logo serves as a common symbol representing shared goals and values across disciplines. The BIP logo was included on all digital and printed materials provided to students, helping to consistently promote the programme and attract interest (FIGURE 4).

FIGURE 4. *A) Logo of BIP-GEO 2025; B) Screenshot of the Padlet board*

5. STUDENT FEEDBACK ON THE BIP

An online questionnaire was designed to gather students' feedback on the training programme. The form was structured into three sections. First, students were invited to evaluate the teaching methods and all activities carried out during the programme. Second, the questionnaire aimed to assess students' perceptions of the knowledge they had acquired and its potential application in their academic careers or future professional paths.

In a third section of the evaluation form, participants were asked to provide suggestions for improving the BIP in future editions.

Twenty-five of the twenty-seven participating students completed the questionnaire. The results obtained from this questionnaire, handled in a completely anonymous and confidential manner, will help improve the design of BIP-GEO in future editions.

Given the significant involvement of faculty members in organising and supervising this training programme, it would be valuable to gather their perspectives and suggestions for improving the BIP.

6. CONCLUDING REMARKS

The 2025 BIP's edition has confirmed the validity of the teaching approach first implemented in the 2024 BIP's edition.

The 2025 edition in Portugal highlighted the effectiveness of the following key methodological features defining this interdisciplinary and international teaching programme:

- the selection of undergraduate and graduate students who, as a result of coming from different disciplines, have a rich variety of approaches to address the concept of landscape;
- the creation of working groups that bring together students from different nationalities and disciplines with the aim to enrich the level of discussions among them and the outputs coming from their research;
- the constant support of tutor/lecturers who guide, advise and accompany the learning process of fundamental skills for doing scientific research; this concerns not only focusing on the topic and bibliographic research but also the practical ability to write and present a scientific paper to an audience;
- the mix of virtual meetings for getting to know each other and preparing for the fieldtrips and the variety of experiences both in classroom and on-site proposed during the in-situ phase;
- - the confrontation with scientific experts in the field from different universities and other organisations with different backgrounds, but also the enrichment that comes from meeting in the field with local actors, institutions, cultural, agricultural and tourist operators, and citizens.

Certainly, the improvements in the design of this edition compared to the 2024 one will help to align BIP's values in landscape education even more closely with the guidelines of the European Landscape Convention (ELC) and also with the Sustainable Development Goals, in particular with reference to SDG 4 - Quality Education.

Beyond the evaluation conducted by the organisers in this BIP through a form filled out by the students and the general satisfaction of all participants, it would be valuable to analyse the evaluation reports from the European Commission, which participants in these programmes are

required to complete in order to understand whether there may be further lines for future improvements.

A possible trajectory of BIP's development could be the potential expansion of the number of participating universities. On the one hand this expansion could increase the variety of landscapes to be studied, departing from landscapes in Southern Europe to other European regions. On the other hand, it would foster the opportunities for other exchange between researchers and students, and the methodological approaches to be shared and implemented.

Further improvement directions could include future adaptation of BIP activities to students with specific educational support needs. According to the 2023 European Commission report, one of the key priorities of the Erasmus programme is "inclusion and diversity" (p. 95 of the report). Challenges such as adapting online sessions, travel and fieldwork would have to be considered carefully.

Future prospects are already foreseeing in the coming months the organization of the next BIP-GEO 2026 edition that will be held in Padua, Italy, where the University of Padua is based, which will organise the next edition.

The topic of BIP-GEO 2026 will be "Landscape stewardship beyond the nature-culture dichotomy". The training program will provide for a series of theoretical-practical collaborative learning activities that aim to introduce students to the processes of landscape conservation, management and transformations connected to care and stewardship practices in peri-urban and rural contexts, where it is possible to challenge the nature-culture binary.

7. REFERENCES

Alomar-Garau, G., Gómez-Zotano, J., & Arias-García, J. (2017). Teaching landscape in Spanish universities: looking for new approaches in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 41, 264-282. https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1295226.

Armas-Quintá, F., Rodríguez-Lestegás, F., Macía-Arce, X., & Pérez-Guilarte, Y. (2022). Teaching and learning landscape in primary education in Spain: A necessary curricular review to educate citizens. *Acta Geographica Slovenica,* 62(1), 55-64. https://doi.org/10.3986/ags.10457.

Cisani, M., Castiglioni, B., & Sgard, A. (2022). Landscape and education: Politics of/in practices. *Landscape Research*, 47, 137-141. https://doi.org/10.1080/01426397.2022.2039111.

Council of Europe (2000). European Landscape Convention; Council of Europe: Florence, Italy.

Crespo Castellanos, J. M., Martínez-Hernández, C., Girona, M., & De Castro, A. (2023). Landscape Education Two Decades after the European Landscape Convention—A Study with Trainee Teachers. *Education Sciences,* 13(12), 1188. https://doi.org/10.3390/educsci13121188.

De Prada, E., Mareque, M., Dias de Carvalho, A., & Pino-Juste, M. (2025). A Blended intensive programme behind the scenes: Organisational and methodological effectiveness. *International Journal of Instruction*, 18(3), 659-682.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). Erasmus+ annual report 2023. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/833629.

European Commission (2025). Erasmus+ Programme Guide 2025 (Version 2). Publications Office of the European Union. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-01/erasmus-programme-guide-v2.2025_en.pdf

García de la Vega, A. (2022). A proposal for geography competence assessment in geography fieldtrips for sustainable education. *Sustainability* 14.3: 1429. https://doi.org/10.3390/su14031429

Gustavsson, R., Gunnarsson, A., & Wiström, B. (2019). "Time out!: Thirty years of experiences from outdoor landscape teaching. In K. Jørgensen; N. Karadeniz; E. Mertens & R. Stileseds (eds), *The Routledge handbook of teaching landscape* (pp. 135-147). New York, NY, USA: Routledge.

Jørgensen, K., Stiles, R., Mertens, E., & Karadeniz, N. (2020). Teaching landscape architecture: a discipline comes of age. *Landscape Research*, 47, 167-178. https://doi.org/10.1080/01426397.2020.1849588

Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography,* 111(6): 236-244. https://doi.org/10.1080/00221341.2012.707674

Knight, J., & Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, 2-4. https://doi.org/10.6017/IHE.2018.95.10715.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Krahenbuhl, K. (2014). Collaborative field trips: An opportunity to connect practice with pedagogy. *The Geography Teacher,* 11.1: 17-24. https://doi.org/10.1080/19338341.2013.854264

Meneghello, S., Meini, M., Petrella, M., & Rabbiosi, C. (2022). The landscape-tourism nexus as a learning object. Comparing two Italian experiences in geography higher education. *J-Reading-Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 51-61. https://doi: 10.4458/5598-05

Mol, L., Horswell, M., & Clarke, L. (2019). Fieldwork in the undergraduate geography curriculum: developing graduate skills. In H. Walkington, J. Hill & S. Dyer (eds.), *Handbook for Teaching and Learning in Geography* (pp. 357-370). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788116497.00036

O'Dowd, R., & Werner, S. (2024). The First Steps of Blended Mobility in European Higher Education: A Survey of Blended Intensive Programmes. *Journal of Studies in International Education*, 28(5), 798-817. https://doi.org/10.1177/10283153241235704.

Pătru-Stupariu, I., & Nita, A. (2022). Impacts of the European Landscape Convention on interdisciplinary and transdisciplinary research. *Landscape Ecology*, 37, 1211-1225. https://doi.org/10.1007/s10980-021-01390-9.

Scippo, S., Luzzi, D., Cuomo, S., & Ranieri, M. (2024). Landscape education at university: a quasi-experimental study on the effectiveness of an outdoor lab for trainee teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2431214

Serrano-Montes, J. L., Rodríguez-Segura, F. J. Sarmento, J., & Cisani, M. (2024). Diseño e implementación de un *Blended Intensive Programme* para la enseñanza-aprendizaje de los paisajes de la ganadería extensiva en el sur de Europa. In C. Pérez-Curiel; R. Domínguez-García, & J. Zarauza Castro (coord.), *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales* (pp. 734-751). Dykinson, S.L.

Solís, P., Huynh, N. T., Carpenter, D., Adames de Newbill, M., & Ojeda, L. (2017). Using an authentic project based learning framework to support integrated geography education linked to standards and geospatial competencies. *Research in Geographic Education*, 19(2), 36-65. https://hdl.handle.net/10877/17353

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: TURISMO Y PATRIMONIO EN LA CIUDAD MONUMENTAL DE CÁCERES

Yolanda Fernández Muñoz
Universidad de Extremadura

María José García Berzosa
Universidad de Extremadura

Francisco Javier Lozano Parra
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Experiencial, comúnmente conocido como *X-Learning*, es un proceso mediante el cual el estudiante aprende y desarrolla capacidades a través de la experiencia en el mundo real. Estas experiencias deben estar bien estructuradas en función de los objetivos formativos que se quieran alcanzar y del perfil del alumno al que vaya enfocado. Así, la Teoría del Aprendizaje Experiencial enfatiza en la importancia que tiene la experimentación dentro del proceso de aprendizaje, y se define como "aprender a través de la reflexión sobre el hacer" (Felicia, 2011, p. 1003).

Uno de los primeros autores en introducir el modelo del aprendizaje experiencial fue el pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey, quien en su obra *Experience and Education* (1938) señala que toda auténtica educación se efectúa mediante la experimentación. Este autor vincula la experiencia con la reflexión y la comprensión con la acción; afirmando que no es posible saber y comprender completamente, sin hacer.

El Aprendizaje Experiencial parte de la premisa de que aprendemos mejor cuando, además de leer o escuchar, vivimos la experiencia y ponemos en práctica nuestras destrezas y conocimientos, pudiendo beneficiar a docentes y estudiantes en términos de motivación (Baena, 2019,

p. 39). A su vez, ofrece otros beneficios como el desarrollo de habilidades prácticas y competencias transferibles, la promoción del pensamiento crítico y la resolución de problemas, el fomento de habilidades socioemocionales, como la empatía y la colaboración, y la transformación personal a través de experiencias significativas.

Por tanto, el aprendizaje experiencial ofrece un enfoque educativo que se basa en la teoría constructivista del aprendizaje, que sostiene como los individuos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre esas experiencias. Así, los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje en lugar de ser meros receptores de información.

Para poder demostrar todas estas teorías, el Grupo de Innovación Docente Turismo, Territorio y Patrimonio de la Universidad de Extremadura, compuesto por un grupo de docentes de carácter multidisciplinar, en el curso 2021-2022 puso en marcha un proyecto de innovación donde se planteaba el acercamiento al *Aprendizaje Experiencial a través del diseño y desarrollo de actividades relacionadas con el turismo y el patrimonio*[80], en un laboratorio abierto: la Ciudad de Cáceres, declarada Monumento Nacional en 1949, Tercer Conjunto Monumental de Europa en 1968 y Ciudad Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1986. Este cambio de escenario no solo implicaba abrir las aulas e interaccionar con la población, sino poner en contacto a los alumnos directamente con el patrimonio, además de acercar la ciudad a la universidad.

Teniendo en cuenta los planteamientos teóricos de Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2000), seguimos las ocho etapas que el docente debe trabajar para introducir el Aprendizaje Experiencial en el aula: contextualización, identificación de objetivos y competencias, diseño de actividades, colaboraciones, planificación, evaluación y reflexión, que vamos a explicar a lo largo de estas líneas.

[80] Este proyecto ha sido financiado por el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura en el curso 2021-2022.

El contexto que se plantea desde el inicio para desarrollar nuestro proyecto será la Ciudad Monumental de Cáceres, pues ofrece todos los recursos turísticos necesarios para poner en práctica la experiencia y los contenidos impartidos en las diferentes materias implicadas del Grado de Turismo y el Doble Grado de ADE+Turismo. El objetivo principal planteaba la necesidad de impartir docencia de una forma diferente y motivadora, de manera que ayudara a los estudiantes a adquirir una serie de conocimientos y competencias de forma eficiente. Gracias a la experiencia adquirida por el Grupo de Innovación Docente en los últimos años, se manifestaron también otras necesidades que se querían abordar desde el aprendizaje basado en experiencias, como conseguir la implicación de los estudiantes y trasladar fuera del aula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder lograr estos objetivos se diseñaron varias actividades que veremos desarrolladas a lo largo de este estudio, se buscó la colaboración entre diferentes profesores del grado, y se planificó todo el proceso a lo largo del semestre. Tres semanas antes de los exámenes se decidió trasladar la experiencia al espacio urbano de Cáceres y llevar a la práctica todo lo que habíamos preparado durante el semestre, a través de la gamificación, el desarrollo de competencias y el uso de las TIC.

Todas las actividades desarrolladas fueron acompañadas de una jornada de reflexión para garantizar la construcción de conocimientos a partir de la experiencia (Romero, 2010), que nos ayudaron a medir los indicadores de mejora y la consecución de los objetivos previstos en el proyecto.

2. OBJETIVOS

- Aprender a diseñar y desarrollar actividades experienciales basadas en la gamificación, aplicadas a diferentes asignaturas del Grado de Turismo y su desarrollo en exteriores.
- Aplicar actividades experienciales en la enseñanza superior. El proyecto de innovación docente se propone como objetivo fundamental que los alumnos adquieran conocimientos y competencias a través de actividades experienciales, la aplicación del aula invertida o *flipped classroom*.

– Elaborar materiales interactivos. Se trata organizar una serie de actividades interactivas para abordar competencias en un entorno virtual a través del Aula Invertida (*flipped classroom*).

– Aumentar la motivación de los alumnos a través de diferentes experiencias fuera del aula y la gamificación, implicando al alumnado en la adquisición de conocimientos y competencias.

3. METODOLOGÍA

Para poner en marcha el proyecto decidimos utilizar como elemento innovador la metodología *Flippedd Classroom*, que apenas ha sido desarrollada en la educación universitaria en áreas de conocimiento como las Ciencias Sociales. En este método de aprendizaje hay un componente relevante: la emoción que, junto con la interacción y la reflexión, hacen que el aprendizaje sea práctico y positivo. Es, por tanto, una fórmula educativa que ofrece una respuesta válida y especialmente indicada para las actuales demandas educativas, gracias a la promoción de un aprendizaje reflexivo y autónomo, y al fomento de las competencias y valores. La metodología de aprendizaje experiencial facilita la conexión de los aspectos teóricos con los prácticos, acercando al alumnado a un entorno real de aprendizaje, por lo que resulta contextualizado (Baena, 2019).

Por otro lado, una de las metas de la educación superior es potenciar la capacidad de resolver problemas en contextos reales (Kalyuga, Renkl, y Pass, 2010). La experiencia tiene un papel crucial en el desarrollo de esta habilidad (Bernik y Žnidaršic, 2012), ya que es una fuente de conocimiento para analizar y resolver problemas a través de la combinación de la teoría y la práctica (Brickner y Etter, 2008; Hawtry, 2007). Sin embargo, como plantean Beard y Wilson (2002), si bien la experiencia puede sustentar el aprendizaje, no siempre puede darse por sentado. Se requiere que los estudiantes se involucren y reflexionen metódicamente sobre la experiencia, procesándola cognitiva y emocionalmente (Barnes, 2016). En ese sentido, este proyecto muestra cómo el aprendizaje experiencial puede ser una valiosa metodología para enseñar competencias complejas, disciplinares y genéricas.

FIGURA 1. *Componentes y metodologías del Proyecto de Innovación Aprendizaje Experiencial.*

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, al empezar el semestre se informó a los estudiantes del proyecto de innovación que pretendíamos poner en marcha y saber si podíamos contar con su colaboración y participación en la experiencia. La respuesta fue unánime. Planificamos entonces todo el proceso y comenzamos facilitando los contenidos formativos necesarios a través del campus virtual de las diferentes asignaturas implicadas del Grado de Turismo y el doble Grado ADE+Turismo, tanto en español como en inglés, entre ellas: Planificación Turística mediante SIG, Dirección Turística, Habilidades Comunicativas en inglés, Recursos Turísticos, Patrimonio Cultural y Natural y Programación de Itinerarios Turísticos, con un total de 102 estudiantes de diferentes cursos académicos. También se proporcionaron herramientas como la gamificación en espacios exteriores, fomentando a su vez el trabajo cooperativo, para que el alumnado trabajara en equipos y resolviera los problemas planteados.

Durante todo el semestre se trabajaron los contenidos de las diferentes materias, se hicieron actividades en grupo dentro del aula y se

resolvieron algunas dudas. Tres semanas antes de finalizar el semestre, y habiendo trabajado la mayor parte de los contenidos para el desarrollo de esta experiencia, apostamos por trasladar el aula a un nuevo espacio docente: un laboratorio abierto y en constante transformación, el Conjunto Monumental de la Ciudad de Cáceres. Este cambio de escenario no solo implicaba abrir las aulas e interactuar con la ciudad, poniendo en contacto a los alumnos con el patrimonio, los turistas y los ciudadanos, sino también acercar la ciudad a la universidad y hacerles partícipes del trabajo que estábamos desarrollando.

Para poner en práctica el proyecto decidimos congregar a un grupo de unos veinte estudiantes de diferentes cursos en la Plaza de las Veletas de Cáceres, rodeada de monumentos, museos y espacios al aire libre muy singulares, donde se realizarían una serie de tareas que les ayudaran a obtener puntos y pistas distribuidas por toda la zona monumental. Antes de comenzar se organizaron en 3 grupos, identificados con cintas de colores: roja, verde y amarilla, dirigidos por un profesor que se encargaría de coordinar cada una de las actividades. Cada grupo debía resolver 4 retos diferentes, utilizando los conocimientos adquiridos previamente, el desarrollo de competencias específicas y aprovechando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera efectiva.

El primero de los retos llevaba por título *Jumbled Tour* por la Plaza de las Veletas (Cáceres). En esta primera prueba se pedía a los estudiantes que ejercieran de guías turísticos, teniendo que identificar y explicar los diferentes palacios, iglesias y edificios significativos de ese espacio histórico-artístico. La técnica que debían implementar sería *Listening comprehension y matching-up* de la información previamente facilitada en inglés sobre los monumentos seleccionados en la Plaza de las Veletas, es decir, entender la información en inglés, identificar y emparejar los siguientes monumentos: el Convento de San Pablo, la Iglesia de San Mateo, el Palacio de Diego de Ovando y el Palacio de las Cigüeñas. Con un tiempo máximo de 30 mn. debían resolver la prueba y contestar unas preguntas al finalizar la misma[81].

[81] Entre las competencias específicas a desarrollar con esta prueba destacan: Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no

FIGURA 2. *Profesores y estudiantes de la Universidad de Extremadura antes de comenzar la experiencia en la Plaza de las Veletas de la Ciudad Monumental de Cáceres*

El segundo reto se denominaba *No dudes de tu potencial: Evaluación del potencial turístico en el entorno de la Plaza de las Veletas (Cáceres)*. En este caso se trataba de demostrar qué monumento tenía un mayor potencial turístico en el entorno seleccionado. En esta zona existen exponentes de museos, arquitectura civil y religiosa, por lo que su estudio resultaba muy relevante para poder extenderlo al resto de los edificios del casco antiguo[82]. Debían emitir un dictamen sobre el monumento ganador y exponer los motivos. Los materiales necesarios para

especializado; Poseer y comprender conocimientos que posibiliten la realización de tareas de responsabilidad en el ámbito del turismo; Manejar técnicas de comunicación en inglés; Capacidad de trabajar en equipo; Gestión de información y Trabajar en medios socioculturales diferentes.

[82] En este caso concreto las competencias a desarrollar son: Detectar necesidades de planificación técnica de infraestructuras e instalaciones turísticas; Identificar y gestionar espacios turísticos; Comprender las características de la gestión del patrimonio o la conceptualización de Patrimonio como Recurso Turístico, además de aplicar los conocimientos previos adquiridos en el aula a su trabajo, organizando su tiempo y utilizando las TIC´s.

realizar la prueba eran: una ficha de evaluación, un plano de la ciudad, teléfono móvil y conexión a internet. El tiempo estimado para realizar la prueba serían unos 30 mn.

El tercero de los retos se llamaba *Pende de un hilo* y en esta ocasión los estudiantes debían diseñar un itinerario por la parte monumental de la ciudad cacereña siguiendo las indicaciones pautadas y con los conocimientos previos adquiridos en la asignatura Programación de Itinerarios Turísticos. En esta ocasión se pedía a los alumnos la propuesta de una ruta que debía pasar por determinados edificios en un tiempo limitado, primero con la ayuda de un plano, alfileres y un hilo, para después llevarlo a la práctica con la ayuda del teléfono móvil.

FIGURA 3. *Estudiantes del equipo amarillo trabajando en el diseño de su itinerario sobre el plano de la ciudad monumental de Cáceres*

El cuarto y último reto se llamaba *Viaje en el tiempo.* En este caso se pone en marcha un *breakout educativo* o *breakout EDU*, es decir, una actividad de gamificación en la que el alumno debe resolver un enigma. Mediane un juego inmersivo derivado de los populares *Escape Rooms*, se diseñó una experiencia educativa de unos 30mn. mediante un juego. En este caso debían resolver en equipo pequeñas cuestiones a través de

códigos QR distribuidos por distintos puntos de la ciudad monumental, con la ayuda del teléfono móvil e internet, y de esa manera guiar a los participantes a través de las pruebas, poniendo en práctica los contenidos facilitados previamente en la asignatura de Patrimonio Cultural. El objetivo era que los alumnos visitaran la ciudad y realizaran determinadas actividades en lugares emblemáticos. En cada prueba se fueron descubriendo paulatinamente algunas claves históricas y al final del recorrido, debían resolver un pequeño fragmento que resumía el motivo por el cual la ciudad cacereña fue declarada Patrimonio de la Humanidad.

FIGURA 4. *Material elaborado para la actividad que contiene los cuatro retos propuestos en el proyecto*

La resolución de los cuatro retos propuestos en el conjunto del proyecto daría como resultado la posibilidad de disfrutar de las tres culturas que componen su conjunto histórico-artístico; árabes, cristianos y judíos, que convivieron en la Ciudad Monumental durante los siglos XV y XVI, y cuyos restos forman parte del conjunto patrimonial que se conserva.

Una vez finalizadas todas pruebas, el coordinador de cada reto se encargó de evaluar los resultados obtenidos, asignando los puntos correspondientes a cada grupo, y el que obtuvo los mejores resultados fue galardonado con diferentes obsequios para premiar el esfuerzo, la colaboración y el trabajo bien realizado.

Las actividades desarrolladas en la Ciudad Monumental incluyeron también tareas de difusión del proyecto de innovación docente y de los grados implicados. A su vez, los juegos y retos diseñados se pusieron a disposición de los ciudadanos y los visitantes. La transferencia de conocimiento fue entonces no solo a escala horizontal (entre grados o dentro de la propia Universidad) sino también vertical (con otros estratos del sector educativo o social) y el desarrollo de las actividades experienciales se convirtió en un gran evento dentro de la ciudad amurallada de Cáceres.

FIGURA 5. *Artículo de prensa que da a conocer el proyecto Aprendizaje Experiencial del Grupo de Innovación Docente Turismo, Territorio y Patrimonio de la UEx*

Aprendizaje Experiencial: turismo y patrimonio en la ciudad monumental de Cáceres

Docentes del Grado de Turismo y ADE-Turismo desarrollan una actividad experiencial en el casco histórico utilizando herramientas innovadoras

13/06/2022. El proyecto de innovación docente que han desarrollado profesorado del Gado de Turismo y ADE-Turismo culmina hoy lunes con una experiencia piloto con los alumnos: un acercamiento al Aprendizaje Experiencial, a través de actividades relacionadas con el turismo y el patrimonio, que se desarrollan en un laboratorio abierto: la ciudad monumental de Cáceres.

Han participado estudiantes del Grado de Turismo y del coble Grado ADE-Turismo y ha sido coordinado por los profesores **Rocío Blas**, **Yolanda Fernández**, **María José García**, **Juan Ignacio Rengifo** y **José Manuel Sánchez**.

Fuente: SIIA Universidad de Extremadura

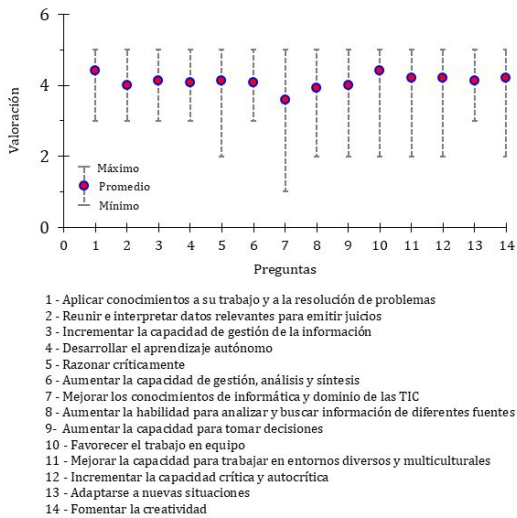
4. RESULTADOS

El proyecto de innovación docente centrado en el Aprendizaje Experiencial en el contexto del turismo y el patrimonio en la Ciudad Monumental de Cáceres ha arrojado resultados muy significativos. La implementación de la metodología *Flipped Classroom*, junto con el uso de herramientas como la gamificación y el aula invertida en espacios exteriores, ha generado un enfoque educativo muy enriquecedor. La

utilización de códigos QR como medio para distribuir puntos y pistas contribuyó a la interactividad del proceso de aprendizaje.

Los estudiantes participantes demostraron un gran compromiso y motivación al abordar problemas concretos relacionados con el turismo y el patrimonio. Aplicaron los conocimientos previos, desarrollaron competencias específicas y aprovecharon las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera efectiva. Y para comprobar el grado de satisfacción se pasó una encuesta donde se marcaron catorce indicadores previos que debían valorarse del 1 al 5 (Gráfico 1):

GRÁFICO 1. *Resultado de la encuesta realizada a los alumnos tras finalizar la experiencia. En el gráfico se muestran los valores máximos, mínimos y promedio de cada uno de los indicadores*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la medición de estos indicadores reportaron un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes, con una puntuación media de 4,1, siendo especialmente valorados aquellos indicadores estrechamente vinculados con la metodología experiencial y el enfoque pedagógico activo. Por ejemplo, destacan las altas puntuaciones medias

(4.4) en los indicadores *Aplicar conocimientos a su trabajo y a la resolución de problemas* y *Favorecer el trabajo en equipo*, lo que, por un lado, confirmaría la eficacia de las estrategias implementadas para trasladar el conocimiento teórico a situaciones prácticas y, por otro, reforzaría la efectividad de las dinámicas colaborativas y las estrategias de gamificación implementadas, que estimularon la cooperación entre los estudiantes en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Además, la baja desviación estándar (0.7 y 0.9, respectivamente) indicaría una percepción homogénea entre el alumnado respecto a la importancia de estos indicadores. Por otro lado, también se observaron altos valores medios (entre 4.1-4.2) en los indicadores relacionados con el *Razonamiento crítico*, la *Capacidad de gestión, análisis y síntesis*, y la *Creatividad*, sugiriendo que la experiencia de aprendizaje en un entorno real propició el desarrollo de habilidades y capacidades fundamentales en la formación universitaria.

La integración de las TIC y el uso de recursos como códigos QR para resolver retos, contribuyeron al incremento de la motivación y la interactividad, favoreciendo la transferencia de conocimientos de forma activa y contextualizada. Sin embargo, el relativamente menor valor medio (4.0) del indicador *Aumentar la capacidad para tomar decisiones* y su alta desviación estándar (1.2) indicarían una alta dispersión en las respuestas, lo que podría reflejar la necesidad de reforzar estrategias que permitan al alumnado ejercitar la toma de decisiones de forma más estructurada y reflexiva. Finalmente, el indicador *Mejorar los conocimientos de informática y dominio de las TIC* presentó el promedio más bajo (3.6) junto con una alta desviación estándar (1.2), lo que indicaría una probable heterogeneidad en las competencias digitales previas de los estudiantes que generaron diferentes niveles de capacitación o destreza en el uso de las TIC. Este aspecto podría abordarse y potenciarse en futuras líneas del proyecto con acciones formativas específicas.

En general, los indicadores evidenciaron el impacto positivo del Aprendizaje Experiencial en el fortalecimiento de competencias clave para el ámbito turístico y patrimonial, demostrando que el uso de metodologías activas, el aprendizaje autónomo y colaborativo, y la integración de la

tecnología en un entorno real constituyen elementos esenciales para fomentar un aprendizaje significativo, motivador y transferible.

GRÁFICO 2. *Indicadores valorados al finalizar el proyecto.*

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, también se indicó a los alumnos que realizaran observaciones sobre la experiencia y propuestas de mejora. Entre las cuestiones planteadas destacan:

- Ampliar el tiempo de desarrollo de las actividades.
- Aumentar el número de participantes.
- Incorporar actividades más dinámicas.
- Ajustar los tiempos de las actividades.
- Crear grupos homogéneos.

Gracias a los buenos resultados obtenidos y a las necesidades de mejora presentadas, decidimos solicitar una segunda edición del proyecto de Aprendizaje Experiencial para poner en práctica las observaciones que

los alumnos habían planteado. Así, con el título *Experienzia: implementación de actividades de aprendizaje experiencial en la Ciudad Monumental de Cáceres*[83], comenzamos a trabajar el curso 2022-2023 aprovechando los conocimientos y las experiencias del proyecto anterior: el uso del aula invertida, el desarrollo de contenidos audiovisuales y la gamificación en espacios exteriores.

El planteamiento sería muy similar al anterior, pero el objetivo principal sería mejorar los resultados del proyecto anterior e implementar las mejoras indicadas por el alumnado a través de nuevas actividades, más dinámicas y, sobre todo, a la hora de organizar los grupos, para que fueran más numerosos y homogéneos entre sí, es decir, conformados por alumnos de diferentes cursos, de esta manera los conocimientos y la formación sería similar entre ellos, facilitando una mejor consecución de las pruebas planteadas.

Los resultados de la experiencia en esta ocasión constataron un mayor grado de satisfacción y motivación por parte del alumnado, mejorando los indicadores en casi todos los casos. Se comprobó también la gran utilidad de herramientas de gamificación, como *Genially*, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, una línea de trabajo consolidada ya en el grupo de innovación, así como los retos que se llevaron a cabo fuera del aula.

Las tareas programadas se desarrollaron con éxito por parte de los docentes implicados en el proyecto, adquiriendo conocimientos nuevos a la hora diseñar las actividades experienciales que se pusieron en práctica y obteniendo como resultado un completo compendio de actividades, materiales y recursos que han servido para otros cursos académicos y diferentes grados.

Con el objetivo de fortalecer y ampliar el impacto del aprendizaje experiencial en el ámbito del turismo y la gestión del patrimonio, se propone diseñar e implementar nuevas y futuras actividades participativas y dinámicas centradas en los alumnos. Estas acciones incluirían la creación de talleres prácticos en los que los estudiantes puedan

[83] Este proyecto ha sido financiado por el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura en el curso 2022-2023.

experimentar directamente con el patrimonio, mediante visitas guiadas en español e inglés, actividades de interpretación y creación de recursos culturales digitales. La incorporación de proyectos colaborativos con entidades culturales, museos y empresas turísticas facilitará una conexión más estrecha con el entorno profesional, promoviendo habilidades prácticas y enriqueciendo su motivación y compromiso.

Además, se contempla el uso de tecnologías emergentes, como la realidad aumentada, la realidad virtual e inteligencia artificial, para ofrecer experiencias educativas inmersivas y personalizadas en los entornos patrimoniales. La integración de estas herramientas fomentará la innovación pedagógica, el aprendizaje autogestionado y la creatividad. También será fundamental crear un repositorio digital donde compartir recursos didácticos, actividades y buenas prácticas entre docentes y estudiantes, favoreciendo el intercambio de conocimientos y la continuidad del aprendizaje. Todo ello contribuirá a una formación más integral, activa y adaptada a las necesidades actuales del sector cultural y turístico.

5. CONCLUSIONES

Si bien los estudiantes de Educación Superior comienzan su formación a través de la lectura de textos y clases dentro del aula, profundizando de manera teórica y conceptual sobre los temas tratados, en algún momento deben aplicar sus conocimientos en el mundo real. Esto es lo que hemos querido poner en práctica a través de estos proyectos, aplicando la metodología del aprendizaje experiencial al patrimonio monumental de la ciudad de Cáceres y su desarrollo turístico.

El proyecto ha conseguido unificar competencias y contenidos de varias asignaturas y, a partir del uso de la gamificación, enfrentar a los alumnos a una serie de situaciones reales, fomentando así la motivación y el aprendizaje. Al cambiar las aulas por el Casco Antiguo de Cáceres, poniendo en contacto a los alumnos con el patrimonio, los turistas y los ciudadanos, el resultado ha sido mucho más enriquecedor, motivador y satisfactorio en todas las partes implicadas. Utilizar un espacio real, salir de las aulas a investigar y crear un clima inmejorable, ha favorecido un aprendizaje significativo.

Pero una de las principales conclusiones a las que hemos llegado tras la realización de este proyecto de innovación docente ha sido constatar el alto grado de compromiso y motivación logrado con los alumnos al abordar problemas concretos relacionados con el turismo y el patrimonio de la ciudad monumental cacereña.

El enfoque del Aprendizaje Experiencial en este ámbito demuestra, por tanto, ser una estrategia pedagógica efectiva. Los resultados sugieren que el método no sólo fortalece el conocimiento teórico, sino que también contribuye al fortalecimiento de habilidades prácticas y actitudes positivas hacia el aprendizaje.

La eliminación del temor al fracaso, la promoción de la competencia sana y el fomento del trabajo en equipo son aspectos tangibles que también han emergido de esta experiencia educativa. La integración exitosa de tecnologías educativas y la inmersión en un entorno real han proporcionado a los alumnos una perspectiva valiosa y práctica, mejorando significativamente su experiencia de aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer el apoyo que hemos recibido por parte del Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura que ha creído en nuestros proyectos y nos ha apoyado económicamente y a través de los diferentes servicios que ofrece, tanto de formación, como de gestión.

8. REFERENCIAS

Baena García, V et al. (2009). *El Aprendizaje Experiencial como metodología docente: Buenas prácticas*. Narcea Ediciones.

Barnes, M. E. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Experiential Education,* 39 (3), 238–253.

Beard, C., y Wilson, J. P. (2002). *The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators.* Kogan Page Limited.

Bernik, M., y Žnidaršič, J. (2012). Solving complex problems with help of experiential learning. *Organizacija,* 45 (3), 117-124.

Brickner, D. R. y Etter, E. R. (2008). Strategies for promoting active learning in a principle of accounting course. *Academy of Education Leadership Journal*, 12 (2), 87-93.

Corchuelo-Rodriguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Educated, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, (29-41).

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis, Kappa Delta Pi.

Felicia, P. (2011). *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*.

Kalyuga, S., Renkl, A., y Pass, F. (2010). Facilitating flexible problem solving: a cognitive load perspective. *Educational Psychology Review*, 22, 175-186.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. y Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. En Sternberg, R. J.; Zhang, L. F. *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Luri Medrano, G. (2017). Conferencia inaugural del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Experiencia y educación. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69 (2), 163-176.

Mainemelis, C. (2000). *The Time of Creativity: Toward a Typological Framework*, paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Toronto, Organizational Behavior Division.

Mainemelis, C., Boyatzis, R. E. and Kolb, D. A. (2002). Learning Styles and Adaptive Flexibility. Testing Experiential Learning Theory. *Management Learning*, 33 (1), 5-33.

Pérez, J., & Gómez, R. (2022). Tecnologías emergentes para la educación en entornos patrimoniales. *Journal of Cultural Heritage Education*, 9 (2), 112-125.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10 (8), 89-102.

Villarroel, V. A., Gutiérrez, M. P., Bruna, D. V. y Castillo, I.F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *Podium,* 40, 41-58.

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA, O`Reilly Media.

FICCIÓN Y APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL DESDE EL ENFOQUE DEL *LEARNING BY DOING*

MARÍA JOSÉ BOGAS-RÍOS
Centro Universitario San Isidoro

JORGE ZARAUZA-CASTRO
Centro Universitario San Isidoro

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo describe una experiencia de innovación docente desarrollada en el Centro Universitario San Isidoro (Grado en Comunicación), centrada en la adaptación interdisciplinar de una serie audiovisual a partir de un *podcast* de ficción sonora. La propuesta se apoya en un enfoque activo y profesionalizante que combina el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque competencial y los principios del *learning by doing*, con el objetivo de integrar de forma práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en distintas asignaturas del tercer curso de Comunicación Audiovisual.

El *learning by doing* parte de la idea de que se aprende mejor participando activamente en experiencias significativas. Según González-Sanmartín y Yanacallo-Pilco (2020), esta metodología promueve un desarrollo integral al articular lo cognitivo, lo afectivo y lo motriz. Desde la implantación del EEES, los planes de estudio han priorizado el desarrollo de competencias frente a la simple transmisión de contenidos, favoreciendo modelos centrados en el estudiante (Tuning Project, 2006; Salinas, De Benito y Lizana, 2014). En este contexto, el aprendizaje competencial se convierte en eje estructurador de las propuestas docentes, especialmente en titulaciones orientadas a la práctica profesional. Como señala García Mendoza (2025), el *learning by doing* en la universidad

se plantea como un ciclo reflexivo que conecta teoría y acción, donde el profesorado actúa como facilitador de experiencias significativas.

De forma complementaria, Llorente Barroso *et al*. (2013) destacan que la combinación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el *learning by doing* favorece la adquisición de competencias en proyectos contextualizados. El ABP se entiende como una estrategia que organiza la enseñanza en torno a un producto final significativo. Su integración con el *learning by doing* permite diseñar proyectos colaborativos que potencian el trabajo en equipo, la autonomía y la resolución de problemas (Llorente Barroso *et al*., 2013), y conecta con una evaluación orientada al aprendizaje (Fernández March, 2009).

La interdisciplinariedad ha sido también un pilar clave. La experiencia se ha articulado en torno a una planificación conjunta entre cuatro asignaturas (Guion audiovisual, Producción audiovisual, Realización audiovisual II y Edición audiovisual), donde la ficción ha operado como dispositivo estructurador del proceso formativo, integrando dimensiones técnicas, narrativas y comunicativas.

A través del trabajo colaborativo, el alumnado ha abordado todas las fases del proceso de producción —de la adaptación del guion a la edición final— en un entorno activo y reflexivo. Este enfoque ha favorecido tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias transversales como la autonomía, la responsabilidad, el liderazgo y el trabajo en equipo. Enfrentarse a decisiones narrativas, técnicas y organizativas ha permitido aplicar lo aprendido en un contexto pedagógico controlado pero realista.

Más allá de los logros académicos, la experiencia evidencia el potencial formativo de la ficción como herramienta pedagógica. El proyecto invita a repensar el aula como espacio expandido de creación y experimentación, donde se diluyen las fronteras entre teoría y práctica en favor de una pedagogía situada e interdisciplinar.

Como ya se constató en una experiencia anterior en el mismo centro (Bogas-Ríos y Cárdenas-Rica, 2024), las metodologías activas permiten desarrollar propuestas interdisciplinares que vinculan la práctica comunicativa

real con temáticas socialmente relevantes, como la igualdad de género, abordada entonces desde el género periodístico del debate.

En este contexto, cabe plantearse algunas cuestiones clave que guían la reflexión desarrollada en este capítulo: ¿qué aporta la adaptación de un producto sonoro a un formato audiovisual como estrategia de aprendizaje activo y competencial?, ¿cómo se coordina una propuesta interdisciplinar en el ámbito audiovisual para garantizar la integración de contenidos y competencias?, y ¿qué tipo de autonomía y responsabilidad desarrolla el estudiantado al enfrentarse a todas las fases del proceso de creación de una obra audiovisual?

2. OBJETIVOS

El proyecto parte del propósito general de diseñar una experiencia docente integradora que permita al estudiantado recorrer de forma práctica todas las fases del proceso de creación audiovisual. Esta finalidad se orienta tanto al fortalecimiento de las competencias específicas del itinerario de Comunicación Audiovisual como a la promoción de un aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado en dinámicas de trabajo profesional.

El objetivo general, por tanto, se concreta en elaborar, por parte del alumnado, una serie audiovisual a partir de la adaptación de un *podcast* de ficción como texto base. Esta actividad busca potenciar la comprensión de los lenguajes, estructuras y condicionantes técnicos de la producción audiovisual, así como fomentar la autonomía, la creatividad y la responsabilidad en el marco de un trabajo colectivo interdisciplinar.

2.1. Objetivos específicos

De forma específica, los objetivos se han vinculado a los resultados de aprendizaje definidos en cada una de las asignaturas implicadas:

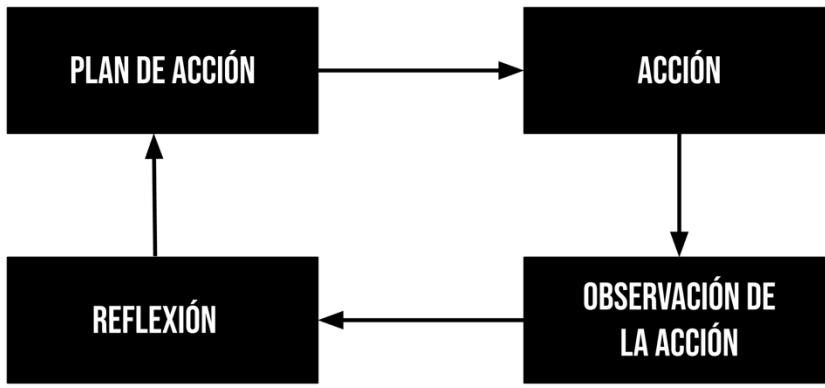
- Identificar las características y recursos del lenguaje radiofónico a través del análisis sonoro y la escucha activa del relato original.

- Transformar una historia sonora en un guion audiovisual completo, desarrollando las fases de escaletado, estructuración narrativa y escritura literaria.
- Desglosar técnicamente el guion literario, determinando las necesidades artísticas, técnicas y logísticas de cada episodio.
- Elaborar un plan de preproducción completo, incluyendo el calendario de trabajo, el plan de rodaje, el presupuesto y la estrategia de financiación.
- Diseñar la realización técnica de las escenas, mediante la elaboración del guion técnico, las plantas de cámara y las órdenes de rodaje.
- Ejecutar la realización audiovisual de los episodios, aplicando conocimientos de puesta en escena, grabación y dirección técnica en entornos reales.
- Montar y editar los capítulos finales, integrando técnicas de edición, composición y tratamiento digital para la puesta en serie del producto.
- Asumir responsabilidades individuales dentro de un proyecto colectivo, fomentando la autonomía, la colaboración, la creatividad y la toma de decisiones compartidas.

3. METODOLOGÍA

La experiencia aquí descrita se estructura bajo la lógica de la Investigación-Acción docente (Latorre Beltrán, 2009), donde se enfatiza la naturaleza cíclica, participativa y reflexiva de este enfoque. Según esta perspectiva, la práctica docente se nutre de un ciclo continúo sustentado en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión que permite la mejora sostenida del proceso educativo. Entre estas fases, la de observación —concebida como un proceso estructurado y riguroso de recogida y análisis de información— es la que confiere al ciclo su carácter propiamente investigativo (Latorre, 2004, p. 21).

FIGURA 1. *Ciclo de la investigación-acción.*



Fuente: Latorre (2004)

Aunque no se han utilizado instrumentos formales de recogida de datos cualitativos, la observación sistemática del desarrollo del proyecto, la coordinación entre asignaturas y el análisis de los resultados académicos han sido empleados como indicadores válidos para valorar el efecto en términos de rendimiento y adquisición de competencias. Este enfoque pedagógico ha permitido al equipo docente adoptar decisiones fundamentadas, basadas en la experiencia compartida.

A partir de este marco, el diseño metodológico se ha concretado en una propuesta activa de enseñanza mediante proyectos (*Project-Based Learning*, ABP), centrada en la adaptación de un *podcast* de ficción al formato audiovisual. Esta estrategia se ha implementado de manera coordinada en cuatro asignaturas del itinerario de Comunicación Audiovisual —Guion Audiovisual, Producción Audiovisual, Realización Audiovisual II y Edición Audiovisual— promoviendo una dinámica interdisciplinar, colaborativa y enfocada a la progresión continua del estudiantado.

El proyecto ha adoptado los principios del *learning by doing*, mediante los cuales el estudiantado asume tareas reales y completas del ámbito profesional audiovisual. Las actividades se han organizado por entregas parciales, facilitando la evaluación continua y la incorporación de mejoras metodológicas durante el desarrollo.

El punto de partida ha sido la escucha y el análisis del *podcast* original, tras el cual cada estudiante ha presentado una propuesta individual de adaptación. Aunque el producto final mantiene una coherencia narrativa global, cada participante ha asumido responsabilidades específicas de guion, producción, realización y edición. Además, la rotación de roles técnicos durante los rodajes ha posibilitado un entorno de trabajo colaborativo y profesional.

3.1. Fases del proyecto

A continuación, se detallan las fases del ciclo de investigación-acción aplicadas al desarrollo del proyecto:

3.1.1. Planificación

En esta fase inicial, se diseñó el proyecto interdisciplinar en coordinación entre los equipos docentes de las cuatro asignaturas implicadas. Se definieron los objetivos, el eje común de trabajo (la adaptación de un *podcast* de ficción), la secuencia de entregas, los criterios de evaluación y los documentos requeridos en cada fase. Esta etapa incluyó también la selección del material sonoro de partida y la elaboración de las primeras pautas de trabajo por parte del alumnado.

3.1.2. Acción

La acción se desplegó a lo largo de los dos semestres, con una organización progresiva: en el primer semestre se trabajaron el guion y la producción; en el segundo, la realización y la edición. El alumnado ejecutó las tareas planificadas, individualmente y en grupo, bajo la supervisión docente de cada asignatura. El trabajo se articuló mediante entregas parciales que facilitaron el avance por etapas, desde la elaboración de escaletas hasta el montaje final de los episodios.

3.1.3. Observación

Esta fase también se extendió durante los dos semestres, mientras se desarrolló el proyecto. Se efectuó un seguimiento constante por parte del profesorado, basado en la revisión de entregas, las tutorías y la

observación directa del desempeño del alumnado. Los resultados académicos, las rúbricas de evaluación y los productos finales generados (capítulos, dosieres, guiones, etc.) sirvieron como indicadores del grado de consecución de los objetivos competenciales. Esta fase permitió detectar dificultades, reajustar tiempos y ofrecer retroalimentación formativa.

3.1.4. Reflexión

Tras la implementación completa del proyecto, se realizó una reflexión compartida entre los docentes implicados, centrada en la efectividad del diseño, la coordinación entre asignaturas, la carga de trabajo del alumnado y la calidad de los productos finales. Esta reflexión ha permitido extraer conclusiones de mejora para futuras ediciones, especialmente en lo relativo a la gestión del tiempo, el reparto de tareas y la progresión entre fases.

3.2. Contextualización

Esta investigación se desarrolla en el Grado en Comunicación, mención en Comunicación Audiovisual, del Centro Universitario San Isidoro (Sevilla). Cabe señalar que, en dicha institución, los dos primeros cursos comprenden asignaturas comunes para todo el alumnado, mientras que, en tercero y cuarto, el estudiantado debe elegir materias propias de su mención académica: Comunicación Audiovisual, Publicidad o Periodismo.

Atendiendo al proyecto desarrollado, todas las asignaturas forman parte de la malla curricular del tercer curso de Comunicación Audiovisual del Plan 2014, incluyendo materias del primer semestre (Guion Audiovisual y Producción Audiovisual) y del segundo semestre (Realización Audiovisual II y Edición Audiovisual). En cuanto al profesorado implicado, cabe destacar: el Dr. Jorge Zarauza Castro, profesor de Guion Audiovisual; el Dr. Miguel Olid Suero, responsable de Producción Audiovisual; la Dra. María José Bogas Ríos, docente de Realización Audiovisual II, y el Dr. Raúl Sequera Díaz, profesor de Edición Audiovisual.

El material base de esta investigación es un *podcast* argentino de ciencia ficción titulado *Número oculto* (2022). La obra, estrenada el 27 de julio de 2022 en la plataforma Spotify, fue dirigida por el porteño Peter

Lanzani y producida por la empresa K&S. Esta pieza sonora cuenta con la voz de la actriz Candela Vetrano, quien interpreta a Sofía, personaje principal de la historia y con quien el oyente vivirá numerosas aventuras.

En lo que respecta al argumento, este *podcast* narra la historia de Sofía, una joven autora de ciencia ficción que se dirige a la reunión más crucial de su carrera, ya que está a punto de firmar un contrato millonario por su nueva novela. Sin embargo, una llamada enigmática hará tambalear todos sus planes.

El *podcast* está estructurado en diez capítulos, con duraciones que oscilan entre los diez y los veintiún minutos. Los títulos de cada capítulo son: Voy a ser tu espejo; La prisión perfecta; Nos merecemos un final mejor; Todas las fiestas de mañana; Parte del problema o parte de la solución; Mañana nunca se sabe; El presente del futuro; La lira de Orfeo; Jörmundgander y Pasados posibles.

El volumen de estudiantes con el que se desarrolló esta investigación fue de cinco personas, lo que propició que cada alumno tuviese que trabajar con dos episodios. Con el objetivo de facilitar el proceso, se solicitó condensar las tramas, personajes y sucesos en una sola pieza por estudiante. En este sentido, y a pesar de que la obra original constaba de diez capítulos, el resultado final fue de cinco piezas, una por alumno. Para llevar a cabo este proyecto, el profesorado responsable tuvo que adaptar los ejercicios de sus guías docentes con el fin de hacer posible esta investigación.

3.3 Competencias de las asignaturas

TABLA 1. *Competencias que comportan las asignaturas que integran el proyecto*

	Competencias Básicas y Generales	Competencias Transversales	Competencias específicas
Guión Audiovisual	No existen datos	No existen datos	CEM26. Ideación y creación de mensajes narrativos, descriptivos o argumentativos siguiendo las pautas teóricas y estructurales del guión audiovisual en sus distintos géneros y formatos. CEM27. Capacidad para utilizar las diferentes técnicas de elaboración del

			guión audiovisual, teniendo en cuenta su evolución histórica, sus principales métodos y referentes. CEM28. Capacitación en la creación de relatos a través de ideas originales o ajenas, con dominio de los elementos constituyentes de una historia narrativa, favoreciendo la plasmación y adaptación del guión audiovisual a los distintos formatos y ámbitos comunicacionales.
Producción Audiovisual	No existen datos	No existen datos	CEM30 - Capacidad y habilidad para abordar los procesos de desglose de un guión audiovisual para la determinación de necesidades artísticas, técnicas y logísticas conducentes al establecimiento de un plan de producción eficiente y efectivo tanto a nivel temporal como presupuestario. CEM31 - Capacidad para la identificación y aplicación de las técnicas y procesos de producción audiovisual en sus distintos formatos. Desde la organización y gestión de recursos técnicos, humanos y presupuestarios en los diferentes soportes, hasta su distribución y exhibición. CEM32 - Capacidad y habilidad para la conceptualización y ejecución en un formato audiovisual de los conceptos narrativos desarrollados en un guion audiovisual.
Realización Audiovisual II	No existen datos	No existen datos	CEM30 - Capacidad y habilidad para abordar los procesos de desglose de un guión audiovisual para la determinación de necesidades artísticas, técnicas y logísticas conducentes al establecimiento de un plan de producción eficiente y efectivo tanto a nivel temporal como presupuestario. CEM31 - Capacidad para la identificación y aplicación de las técnicas y procesos de producción audiovisual en sus distintos formatos. Desde la organización y gestión de recursos técnicos, humanos y presupuestarios en los diferentes soportes, hasta su distribución y exhibición. CEM32 - Capacidad y habilidad para la conceptualización y ejecución en un formato audiovisual de los conceptos narrativos

			desarrollados en un guión audiovisual. CEM33 - Conocimiento y uso de los diferentes sistemas y dispositivos de captación y registro audiovisuales en entorno monocámara y multicámara y técnicas de iluminación. CEM34 - Habilidad para la planificación y ejecución de una realización televisiva, en control de realización, basada en técnica multicámara en directo. CEM35 - Habilidad para la planificación y ejecución de una realización audiovisual basada en técnicas monocámara.
Edición Audiovisual	No existen datos	No existen datos	CEM37 - Capacidad y habilidad para desarrollar procesos de montaje y edición de contenidos audiovisuales a través de técnicas de procesado digital y dominio operativo de las diferentes herramientas de ajuste, control de movimiento y filtrado del vídeo digital. CEM38 - Capacidad y habilidad para la manipulación de archivos de audio y video, a través de efectos y otras técnicas de tratamiento digital, para el acabado final y consecución del propósito creativo del proyecto. CEM40 - Conocimiento y uso de los procesos y técnicas de iluminación y animación de entornos 3D.

Fuente: elaboración propia a partir de la Memoria de Verificación de Grado y las Guías docentes de cada asignatura

3.4. Actividades desarrolladas

Entre las tareas desarrolladas por el estudiantado se incluyen: elaboración de escaletas y guiones literarios; diseño de *mood boards* y dosieres de producción; creación de guiones técnicos, plantas de cámara y órdenes de rodaje; ejecución de grabaciones en escenarios reales; y edición final de los capítulos con criterios narrativos y estéticos. Esta estructuración ha favorecido un aprendizaje competencial contextualizado y situado, en el que el estudiantado ha sido protagonista de su desarrollo formativo.

TABLA 2. *Relación de asignaturas y las tareas desarrolladas dentro de cada una*.

Asignaturas	Tareas
Guion audiovisual	Ejercicio 1: Cada alumno/a debe realizar dos escaletas, una por cada capítulo que le había tocado
	Ejercicio 2: Se unen dichas escaletas en un solo documento
	Ejercicio 3: Se crea el guion literario de cada capítulo
Producción audiovisual	Desgloses
	Plan de rodaje de cada guion
	Calendario de trabajo
	Presupuesto
	Plan de financiación
Realización audiovisual II	*Mood board*
	Dossier de trabajo de planificación
	Pieza realizada
Edición audiovisual	Ejercicio integrador de diversas técnicas de edición y composición trabajadas en la asignatura

Fuente: elaboración propia a partir de las Guías docentes de las asignaturas

Esta investigación se articula en torno a la adaptación integral de una obra sonora a formato audiovisual, implicando al alumnado en todas las fases del proceso de creación. En la asignatura de Guion Audiovisual, se trabajó desde el análisis de los elementos sonoros hasta la redacción del guion literario, pasando por la elaboración y consolidación de escaletas que condensaban y transformaban la narrativa original para su

expresión visual. En Producción Audiovisual, se estructuró el proyecto desde una perspectiva técnica y organizativa, con la elaboración de un dosier completo que incluía desglose de producción, plan de rodaje, calendario, presupuesto y plan de financiación. Posteriormente, en Realización Audiovisual II, se abordó la planificación formal de la puesta en escena y en cuadro, incorporando documentos como guion técnico, plantas de cámara y órdenes de rodaje, además de un ejercicio de conceptualización visual mediante *mood boards*. Cada estudiante asumió la responsabilidad de un capítulo, desarrollándolo en colaboración con sus compañeros mediante la rotación de roles durante los rodajes. Finalmente, en Edición Audiovisual, se cerró el proceso con la postproducción individual de cada capítulo, aplicando de manera autónoma técnicas avanzadas de montaje y composición trabajadas durante el curso. El proyecto, por tanto, constituye un recorrido completo y articulado por los procesos creativos, técnicos y narrativos que configuran una obra audiovisual profesional.

3.5. Cronograma

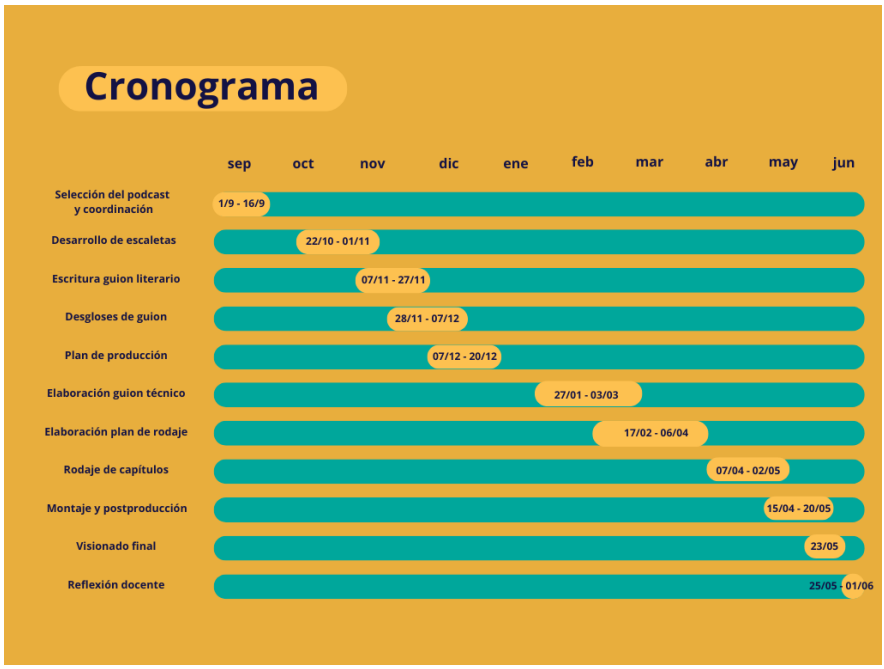
El cronograma del proyecto se ha articulado siguiendo una planificación semestral a lo largo de todo el curso académico. Durante el primer semestre (septiembre a diciembre), el trabajo se centró en las fases de escritura y planificación, abarcando la selección del *podcast*, el desarrollo de escaletas, la elaboración del guion literario y técnico, así como la organización del plan de producción. Esta etapa culminó con la elaboración de los desgloses de guion y la definición del plan de rodaje.

En el segundo semestre (enero a mayo), el proyecto avanzó hacia su fase ejecutiva con el desarrollo del rodaje, el montaje y la postproducción. El calendario se cerró con una sesión de visionado final y una fase de reflexión docente destinada a evaluar los aprendizajes adquiridos y la coordinación interdisciplinar.

La distribución temporal ha permitido una adecuada secuenciación entre asignaturas implicadas y una visión integral del proceso creativo audiovisual. Cabe señalar que el parón entre finales de diciembre y enero respondió al período vacacional y a la convocatoria de exámenes del

primer semestre, siendo retomadas las actividades con la misma estructura cooperativa y orientada a resultados.

FIGURA 2. *Cronograma del proyecto.*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de esta investigación permite valorar tanto el grado de adquisición de competencias específicas como el rendimiento académico del estudiantado en cada una de las asignaturas implicadas. Dada la estructura transversal del proyecto, en el que confluyen distintas fases del proceso audiovisual, se ha llevado a cabo un sistema de evaluación adaptado a las particularidades metodológicas de cada materia. Este sistema ha combinado el trabajo individual y colectivo, aplicando criterios de evaluación formativa, sumativa y por competencias, en función de la naturaleza del trabajo realizado. En este apartado se detallarán, de manera individual, los resultados obtenidos en cada una de las asignaturas, tanto desde una

perspectiva cualitativa como cuantitativa, destacando los logros, las dificultades detectadas y las decisiones pedagógicas implementadas para el desarrollo efectivo del proyecto.

4.1. Guion Audiovisual

En la asignatura de Guion Audiovisual, el proyecto se evalúa de forma individual, aunque todos los guiones conforman una historia continua. Esto implica que cada estudiante debe cuidar especialmente su trabajo, ya que tendrá un reflejo directo en el resultado visual final. Pese al carácter individual de la tarea, se toman decisiones colectivas clave, como la elección de localizaciones o el reparto, que afectan a todos los capítulos.

El estudiantado ha trabajado las distintas fases de creación del guion literario (*logline*, *storyline* y escaleta), así como la redacción formal, el desarrollo de ideas y su traducción al lenguaje audiovisual. Se han trabajado todas las competencias de la asignatura.

En cuanto a los resultados, la media de la primera práctica fue de 7,6 y la de la tercera, de 7,4. La segunda actividad, realizada en clase, no fue evaluada numéricamente. Estos resultados son positivos, especialmente considerando que era la primera vez que abordaban este tipo de ejercicios en paralelo con otras asignaturas.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta combina el *learning by doing* con el aprendizaje por proyectos. El alumnado no sólo concibe una narrativa, sino que la ve materializada en una obra audiovisual real. Esta experiencia favorece una comprensión profunda de los procesos narrativos y refuerza el enfoque competencial, desarrollando habilidades transversales como la toma de decisiones compartidas, la coherencia narrativa entre capítulos y la negociación creativa.

4.2. Producción Audiovisual

En la asignatura de Producción Audiovisual, el proyecto se ha centrado en la elaboración de un dosier colectivo que integra todos los aspectos técnicos, logísticos y organizativos necesarios para la grabación de la serie. Su complejidad ha requerido el reparto de funciones entre el alumnado, simulando un entorno real de producción.

Durante el primer semestre, los grupos desarrollaron documentos como el cronograma, el desglose técnico, el presupuesto y la planificación de casting, localizaciones y el plan de producción. Estos entregables se evaluaron de forma continua, combinando el trabajo en equipo con la responsabilidad individual según el grado de implicación de cada estudiante.

Se han trabajado todas las competencias de la asignatura, destacando la planificación de recursos, la gestión presupuestaria y la coordinación de equipos. El alumnado se ha enfrentado a situaciones reales del ámbito profesional, resolviendo imprevistos y adaptándose a las exigencias del proyecto y del calendario académico compartido con otras materias.

Metodológicamente, el proyecto ha seguido una lógica de *learning by doing* y evaluación continua, mediante entregas periódicas, tutorías y feedback formativo. Esta dinámica ha favorecido el desarrollo de habilidades de gestión, toma de decisiones y resolución de problemas.

4.3. Realización Audiovisual II

En la asignatura de Realización Audiovisual II se ha optado por una evaluación por fases que promueve la evaluación continua, sumativa y significativa. Aunque el trabajo en esta fase debe ser colectivo por la naturaleza del proyecto, se ha incentivado también la creatividad individual, el liderazgo, la cooperación y la adaptación al equipo, haciendo compatibles los intereses personales y los del proyecto grupal.

Las competencias CEM30, CEM31, CEM32 y CEM35 se han evaluado a través del dosier y el *mood board*, mediante rúbricas específicas. La nota final del dosier se ha calculado sumando las distintas entregas: 10% (1ª), 20% (2ª), 20% (3ª) y 50% (final). La media del dosier fue de 7,1 (máxima 8,9; mínima 4,1) y del *mood board,* 8 (máxima 10; mínima 0).

Para las competencias CEM33 y CEM35 se utilizó la pieza audiovisual final. La media fue de 5,9 (máxima 8,2; mínima 2,5), resultado condicionado por entregas incompletas o no presentadas, debido a la acumulación de tareas al cierre del semestre.

La competencia CEM34 no se trabajó, ya que está relacionada con técnicas multicámara y realización en directo, no compatibles con el estilo narrativo elegido.

Metodológicamente, el proyecto se apoya en el *learning by doing*, el aprendizaje por proyectos y el enfoque competencial. El estudiantado ha participado activamente en todas las fases, desde la planificación técnica al rodaje, simulando entornos profesionales. Esta dinámica ha favorecido la adquisición de competencias del rol de realizador, junto con el desarrollo del trabajo en equipo, la creatividad aplicada y la capacidad de liderazgo. La evaluación por fases y con rúbricas ha reforzado el aprendizaje significativo y orientado a resultados.

4.4. Edición Audiovisual

En el marco de la asignatura de Edición Audiovisual, el proyecto ha permitido trabajar de forma integrada varias de las competencias clave del itinerario, como el dominio técnico de herramientas de montaje, la aplicación de efectos y el trabajo con entornos digitales. Concretamente, se han desarrollado todas las competencias vinculadas a la asignatura.

La tarea principal de la asignatura consistió en el montaje de uno de los capítulos de la serie, realizado de forma individual bajo tutoría personalizada. Esta actividad final permitió comprobar el grado de autonomía técnica del estudiantado, así como su capacidad para integrar criterios estéticos y narrativos en la fase de postproducción. A pesar de que no se dispone de datos cuantitativos globales, el visionado de los productos editados refleja un adecuado nivel competencial en el manejo del software de edición, la gestión de tiempos y la cohesión formal de las piezas.

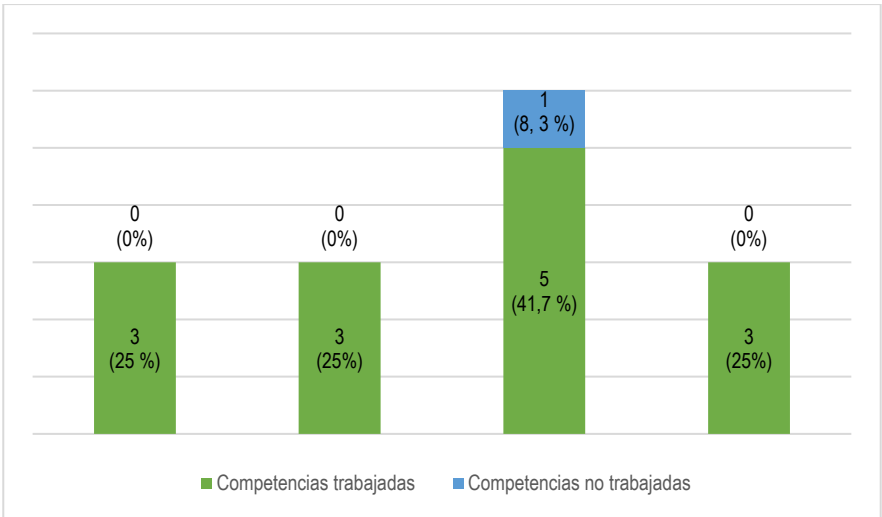
Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta ha favorecido un aprendizaje significativo, basado en el *learning by doing*, que ha reforzado la toma de decisiones creativas en contextos reales de producción. La edición final del capítulo no solo ha supuesto un cierre técnico del proyecto, sino también una instancia de evaluación global del trabajo conjunto desarrollado a lo largo del curso.

4.5. Valoración global del proyecto

Desde una perspectiva global, el desarrollo del proyecto ha permitido una integración efectiva de los contenidos curriculares y una aplicación práctica del itinerario formativo asociado a la mención en

Comunicación Audiovisual. En este proyecto se han abordado 11 de las 12 competencias específicas abordadas en las asignaturas implicadas, teniendo en cuenta que algunas de ellas se repiten, como en Producción Audiovisual y Realización Audiovisual II al formar parte del mismo módulo formativo. Esta cobertura representa el 91,6 % de las competencias trabajadas directamente en el aula.

FIGURA 3. *Gráfica sobre las competencias trabajadas en el proyecto*



Fuente: Elaboración propia

Si se considera el total de competencias específicas previstas en la Memoria de Verificación del Grado para el itinerario de Comunicación Audiovisual (14 en total), el proyecto ha contribuido al desarrollo del 78,6 % del itinerario competencial general.

En lo que respecta al rendimiento académico, la tasa de éxito ha sido del 100 % en todas las asignaturas implicadas en el proyecto. No obstante, debe señalarse que un estudiante de la asignatura de Realización Audiovisual II tuvo que superar la materia en segunda convocatoria, debido a que el archivo correspondiente a su entrega final estaba dañado y no pudo ser evaluado en su momento. Aunque el alumno había realizado el ejercicio, no resolvió la incidencia durante el periodo ordinario, por lo que fue necesario aplicar una evaluación extraordinaria individualizada.

FIGURA 4. *Gráfica sobre la cobertura del itinerario formativo de la mención Comunicación Audiovisual del Grado en Comunicación*

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración cualitativa, si bien no se han empleado instrumentos estructurados como entrevistas o encuestas, sí se ha recurrido a técnicas sistemáticas de recogida de información, como la observación directa y el cuaderno de seguimiento del profesorado. Estos instrumentos han permitido documentar con rigor el nivel de implicación del alumnado, la evolución del trabajo colaborativo y las dificultades surgidas en cada fase del proceso. A lo largo del proyecto, el estudiantado ha mostrado un alto grado de compromiso, especialmente en las etapas iniciales y durante el rodaje, aunque también ha expresado cierta fatiga y sobrecarga en la fase final del semestre, como consecuencia de la coincidencia de entregas y el esfuerzo sostenido que requiere una experiencia de este tipo.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la propuesta ha sido eficaz en términos de aprendizaje competencial, cohesión interdisciplinar y simulación de entornos profesionales reales. La naturaleza transversal del proyecto, basada en la colaboración entre asignaturas y en la resolución de tareas prácticas, ha consolidado un enfoque metodológico activo y significativo, en el que el hacer, la reflexión y la cooperación han sido los principales motores del aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada confirma buena parte de los principios planteados en la literatura especializada sobre metodologías activas, particularmente en relación con el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque competencial y el *learning by doing*. Como ya adelantaban González-Sanmartín y Yanacallo-Pilco (2020), el aprendizaje mediante la acción contribuye a activar simultáneamente dimensiones cognitivas, motrices y emocionales, algo que ha podido observarse en la implicación progresiva del estudiantado a lo largo de las fases de preproducción, rodaje y edición. La integración de saberes disciplinares, promovida desde una planificación conjunta entre asignaturas, ha favorecido la transferencia de conocimientos y ha potenciado la conexión entre teoría y práctica, cumpliendo así con los objetivos planteados por el EEES y recogidos en el Tuning Project (2006) y en Salinas et al. (2014).

En cuanto a la adquisición competencial, la evaluación del desarrollo del proyecto revela un grado elevado de logro: se han trabajado 11 de las 12 competencias específicas previstas para las asignaturas implicadas, lo que representa un 78,58 % del itinerario formativo completo de la mención en Comunicación Audiovisual. Este dato corrobora lo que Fernández March (2009) describe como evaluación orientada al aprendizaje, centrada en tareas reales y significativa para el alumnado. La realización de un producto final —una serie audiovisual adaptada de un podcast— ha operado como eje estructurador del aprendizaje, promoviendo la responsabilidad, la toma de decisiones y la coordinación grupal, tal como subrayan Llorente Barroso et al. (2016) y García Mendoza (2025).

Sin embargo, también se han evidenciado ciertas tensiones entre los objetivos pedagógicos y las condiciones reales de desarrollo del proyecto. La carga de trabajo, el desajuste entre calendarios académicos y tiempos de producción, así como la complejidad técnica de la propuesta, supusieron un reto organizativo importante tanto para el profesorado como para el estudiantado. A pesar de estos obstáculos, la tasa de éxito académico fue del 100 % en todas las asignaturas implicadas, con una única excepción técnica solventada en segunda convocatoria. Este resultado refuerza lo señalado por Bogas Ríos y Cárdenas Rica

(2024), quienes destacan la necesidad de acompañar este tipo de proyectos con un seguimiento docente riguroso y flexible, capaz de adaptarse a los imprevistos propios de los procesos creativos.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten afirmar que la implementación de una propuesta interdisciplinar, basada en metodologías activas y orientada a competencias, no solo es viable en el contexto universitario, sino que genera un entorno de aprendizaje enriquecedor, profesionalizante y alineado con las demandas del sector audiovisual. No obstante, es necesario seguir explorando mecanismos que permitan afinar los tiempos, distribuir de forma equilibrada las cargas y recoger evidencias más sistemáticas del proceso de aprendizaje, incorporando instrumentos de evaluación cualitativa más estructurados (como rúbricas compartidas o autoevaluaciones reflexivas).

6. CONCLUSIONES

La experiencia descrita ha permitido constatar que la adaptación de un producto sonoro a un formato audiovisual constituye una estrategia eficaz para el desarrollo de un aprendizaje activo, competencial e interdisciplinar en el ámbito universitario; así como demostrar la eficacia del enfoque metodológico basado en el aprendizaje por proyectos, el *learning by doing* y la interdisciplinariedad como vía para fortalecer el aprendizaje activo y competencial en el ámbito audiovisual.

Este proceso de adaptación ha permitido al estudiantado enfrentarse a un proceso creativo complejo, a través de la toma de decisiones narrativas, técnicas, estéticas y organizativas propias de una producción audiovisual en el ámbito profesional, pero en condiciones pedagógicamente controladas; lo que ha favorecido una comprensión profunda de los contenidos aplicados y una aplicación real de las competencias clave como el trabajo en equipo, la autonomía y la resolución de problemas.

En relación con las preguntas planteadas, puede afirmarse que el proceso de adaptación no solo ha generado un producto final significativo, sino que ha funcionado como una estructura didáctica integradora, capaz de articular contenidos teóricos, habilidades técnicas y competencias transversales. Este tipo de proyectos sitúa al alumnado en el centro del proceso

formativo, promoviendo la toma de decisiones autónoma, la responsabilidad compartida y el trabajo colaborativo como ejes de aprendizaje.

La coordinación interdisciplinar ha sido uno de los aspectos más valorados del proyecto. La propuesta ha demostrado ser operativa en la medida en que se ha sustentado en una planificación conjunta entre asignaturas, con objetivos comunes y una temporalización ajustada al calendario académico asegurando una integración real entre los distintos módulos formativos. Este diseño compartido ha facilitado la integración de contenidos y competencias, cumpliendo con uno de los principales retos de las metodologías activas aplicadas en contextos universitarios: superar la fragmentación curricular y ofrecer al alumnado una experiencia formativa coherente y significativa. La implicación docente ha sido clave para mantener la cohesión del proyecto y garantizar el acompañamiento necesario en cada fase del proceso.

En cuanto al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del estudiantado, la experiencia ha revelado una alta capacidad de adaptación ante situaciones imprevistas, así como un compromiso notable con el trabajo en equipo. Aunque el alumnado manifestó durante el transcurso del proyecto cierta dificultad para ajustarse a los tiempos, especialmente en las fases finales de edición y entrega, dicha tensión puede interpretarse como un aprendizaje significativo sobre la gestión de recursos y la planificación realista de los procesos creativos.

Los objetivos pedagógicos de la experiencia se han cumplido en un alto grado. Se han trabajado 11 de las 12 competencias previstas en las asignaturas implicadas, lo que representa el 78,58 % del itinerario competencial de la mención específica en Comunicación Audiovisual. La tasa de éxito académico ha sido del 100 %, aunque un estudiante debió presentarse en segunda convocatoria debido a un error técnico en la entrega. Estos resultados, junto con la observación directa y los comentarios expresados por el alumnado, permiten valorar la experiencia de forma positiva, aunque también invitan a considerar ajustes futuros que faciliten una mejor distribución del tiempo y una evaluación más sistemática del impacto competencial.

A pesar de los resultados positivos observados, la experiencia presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, la ausencia de instrumentos sistemáticos de recogida de datos, como rúbricas compartidas, entrevistas o encuestas estructuradas al alumnado, ha dificultado una evaluación más precisa del impacto competencial del proyecto. Asimismo, la coordinación entre asignaturas y la gestión temporal de las distintas fases de producción supusieron un reto importante, especialmente en lo referido a la carga de trabajo y los plazos de entrega. Para futuras ediciones, sería recomendable incorporar mecanismos más sólidos de seguimiento y evaluación formativa, así como explorar nuevas vías de integración interdisciplinar que incluyan materias no exclusivamente técnicas —como la ética de la comunicación o la perspectiva de género— en consonancia con los objetivos de los estudios en Comunicación y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

A modo de cierre, la experiencia presentada pone de manifiesto el valor pedagógico de las metodologías activas cuando se aplican con una orientación profesionalizante, situada y coordinada. El aula se convierte así en un espacio expandido de creación, reflexión y experimentación, donde el aprendizaje no se limita a la asimilación de contenidos, sino que se construye en la acción compartida y en la resolución de desafíos reales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en titulaciones como Comunicación Audiovisual, donde el dominio técnico y la capacidad crítica deben ir necesariamente de la mano. Puede afirmarse, por tanto, que este tipo de experiencias constituyen una vía eficaz para conectar la universidad con los contextos reales de la práctica profesional en el ámbito audiovisual. No obstante, resulta imprescindible seguir ajustando tanto los tiempos como los mecanismos de evaluación y acompañamiento docente, con el fin de optimizar el equilibrio entre exigencia formativa y viabilidad operativa. Asimismo, futuras ediciones deberían incorporar herramientas más sistemáticas de análisis cualitativo que permitan valorar con mayor precisión el impacto del proyecto en el desarrollo competencial del alumnado.

7. REFERENCIAS

Bogas Ríos, M. J., Y Cárdena Rica, M. L. (2025). Una práctica docente en igualdad de género: Debate periodístico televisivo y su contribución al aprendizaje basado en proyectos y Learning by doing. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, *13*(1), 145–158. https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5447

Fernández March, A. (2009). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación basado en competencias. *Revista de Educación*, (348), 61–83. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996629.pdf

García Mendoza, M. C. (2025). *Learning by doing*: implicaciones para la práctica educativa en Educación Superior. En J. M. Esteve-Faubel Y M. Urrea-Solano (Eds.), *Humanidades y conocimiento como ejes del pensamiento crítico* (pp. 44–55). Universitat d'Alacant. https://qrcd.org/8wiy

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Grao

Latorre, A. (2009). La investigación-acción. En R. Bisquerra Alzina (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Editorial La Muralla.

Llorente Barroso, C., Muñoz de Luna, Á. B., Y Viñarás Abad, M. (2013). Implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el *learning by doing* en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas para la adquisición de competencias *Historia y Comunicación Social, 18* N.º Especial Noviembre, 639-650. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44264

González-Sanmartín, V. A., Y Yanacallo-Pilco, W. V. (2020). *Learning by doing*: aplicación de la metodología por ambientes de aprendizaje. *Polo del Conocimiento, 5*(7), 188–208. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518058

Salinas, J., De Benito, B., Y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 28 (1), 145-163 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190010

Tuning Project. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Communication Studies. Publicaciones de la Universidad de Deusto. https://qrcd.org/8wj5

SECCIÓN II.

GAMIFICACIÓN, CREATIVIDAD Y NARRATIVA

VIDEOJUEGOS Y ESTADÍSTICA EN CIENCIA POLÍTICA: ESTUDIO EXPLORATORIO CON SGAME PARA LA GAMIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

MARÍA CARMEN HORTIGÜELA ARROYO
Universidad de Burgos
SERGIO PÉREZ-CASTAÑOS
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el aprendizaje basado en juegos (*game-based learning*, GBL en sus siglas en inglés) ha captado una atención creciente entre docentes e investigadores debido a su potencial para incrementar la motivación del alumnado y mejorar los resultados de aprendizaje. Diversas revisiones sistemáticas han documentado sólidamente los beneficios de los videojuegos educativos —es decir, aquellos diseñados explícitamente con fines formativos— en términos tanto de motivación como de adquisición de conocimientos (Boyle et al., 2016; Qian & Clark, 2016; Vlachopoulos & Makri, 2017; Hamari et al., 2016; Clark et al., 2016). La eficacia del GBL se ha confirmado en diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento (Tsai, Yu, & Hsiao, 2012; Fotaris et al., 2016; De Freitas, 2018).

A pesar de este potencial, subsisten importantes barreras para la implementación generalizada de videojuegos educativos. Una de las más relevantes es la escasez de videojuegos alineados con los objetivos curriculares o fácilmente integrables por el profesorado en sus secuencias didácticas (Akçayır & Akçayır, 2017). Esta carencia ha llevado a que, en algunos casos, se recurra a videojuegos comerciales (COTS en sus siglas en inglés, *commercial off-the-shelf*) diseñados para el entretenimiento, pese a que su aplicabilidad educativa es limitada debido a la escasa correspondencia con los objetivos de aprendizaje (Van Eck, 2015)

En este contexto, ha surgido un creciente interés por el desarrollo de herramientas de autor (*authoring tools*) que permitan a docentes sin conocimientos avanzados en programación diseñar sus propios videojuegos educativos, adaptados a sus necesidades curriculares específicas (Schrader,2022). Sin embargo, las herramientas disponibles presentan notables limitaciones: muchas se centran exclusivamente en videojuegos narrativos (como *point-and-click*), son difíciles de usar sin formación tecnológica previa, o permiten crear juegos demasiado simples en comparación con los videojuegos de entretenimiento que consumen habitualmente los estudiantes (Plass, Homer & Kinzer, 2015; Bellotti et al., 2013).

Frente a este panorama, la plataforma SGAME (acrónimo de SCORM *Game-based Authoring Made Easy*) ha sido desarrollada como una herramienta de autor basada en la web que permite a los docentes crear videojuegos educativos personalizados integrando objetos de aprendizaje compatibles con el estándar SCORM en juegos web preconfigurados (Gordillo et al., 2021). Esta propuesta busca democratizar el diseño de videojuegos educativos, reduciendo las barreras técnicas y facilitando experiencias formativas motivadoras y eficaces.

El impacto de la herramienta SGAME ha sido evaluado a través de a 201 docentes en distintos niveles formativos y con 79 estudiantes de ingeniería biomédica, observándose que los videojuegos generados con esta plataforma eran percibidos como altamente motivadores y adecuados para la enseñanza, incluso en contextos de educación remota (Gordillo et al., 2021). Posteriormente, González-Marcos et al. (2024), ampliaron esta línea de investigación en el campo de la ingeniería mecánica, eléctrica y electrónica, donde también se evidenció una valoración positiva tanto en términos de motivación como de adquisición de competencias específicas en la gestión de proyectos. Sin embargo, a pesar de estas experiencias exitosas, la literatura académica aún no ofrece pruebas empíricas de su aplicación en el ámbito de las ciencias sociales. Esta ausencia es particularmente significativa en asignaturas relacionadas con la metodología de investigación, donde el abordaje de contenidos cuantitativos suele generar en el estudiantado sensaciones de ansiedad, desmotivación e incluso rechazo, como ha documentado previamente la literatura especializada (Onwuegbuzie & Wilson, 2003;

Papanastasiou & Zembylas, 2008). Este rechazo hacia las asignaturas vinculadas por la ciencia o las matemáticas viene mostrándose en todas las etapas del proceso educativo (McPherson & O'Neill, 2010). Además, aunque se dispone de estudios que analizan las percepciones del profesorado y del alumnado respecto a herramientas tecnológicas aplicadas al aula, son escasos los trabajos que examinan de forma integrada tanto la experiencia de aprendizaje como la eficacia instruccional.

El presente estudio busca contribuir a esta laguna mediante una experiencia pionera en el ámbito de la Ciencia Política, centrada en una asignatura de carácter metodológico. En concreto, se evalúan dos dimensiones fundamentales: la percepción del alumnado sobre el videojuego SGAME y su efectividad pedagógica. A diferencia de investigaciones previas, esta propuesta se aplica en una disciplina humanística con una importante carga cuantitativa, lo que refuerza su pertinencia en un contexto donde este tipo de contenidos suele generar resistencias. Así, se propone una aplicación innovadora de una herramienta validada en otros campos, pero aún no explorada en las ciencias sociales.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el ámbito de las ciencias sociales, y en concreto en asignaturas metodológicas y vinculadas a las diferentes técnicas de investigación de las disciplinas del campo, los estudiantes suelen manifestar ansiedad, rechazo o baja motivación, debido al carácter abstracto y técnico de los contenidos (Onwuegbuzie & Wilson, 2003). Integrar un videojuego educativo como SGAME ofrece una estrategia óptima que ayuda a reducir barreras cognitivas y afectivas.

Esta reducción se produce al combinar estímulos visuales y lúdicos que favorecen la atención y el compromiso del estudiantado con la asignatura. De la misma manera, gracias a la repetición interactiva que la plataforma y el juego permiten, se produce un refuerzo de la comprensión conceptual vinculada a la materia objeto de estudio. Finalmente, el hecho de que se produzca una retroalimentación de manera inmediata provoca que se promueva el aprendizaje activo por parte del estudiantado.

Por tanto, este estudio piloto aporta evidencia en dos frentes críticos: (1) si los estudiantes valoran la experiencia gamificada como útil, motivadora y satisfactoria; y (2) si su rendimiento académico en técnicas de investigación mejora después de la intervención. Así, evaluamos la validez pedagógica de un videojuego educativo aplicado en una disciplina que necesita urgentemente metodologías innovadoras.

De esta manera, esta acción de innovación vinculada al estudio amplía el estado del arte al demostrar la viabilidad de SGAME en un contexto de ciencias sociales y, más en concreto, en la docencia de una asignatura de carácter metodológico/cuantitativa. Por otro lado, este trabajo aporta datos empíricos específicos sobre la percepción estudiantil y el impacto en el aprendizaje en materias vinculadas con la metodología. Además, ayuda a enfocar la innovación educativa desde una perspectiva práctica, centrada en la experiencia del alumnado y no tanto en la plataforma o en el profesorado.

Gracias a todas estas cuestiones, esta acción y su desarrollo plantea los siguientes objetivos:

- Evaluar la efectividad instruccional de SGAME en el aprendizaje de técnicas de investigación cuantitativa en estudiantes de Ciencia Política, mediante la comparación de resultados entre pretest y post test.
- Analizar la percepción del alumnado respecto a su experiencia de uso del videojuego, considerando dimensiones como motivación, comprensión, autoeficacia, sostenibilidad didáctica y vivencia emocional.
- Aportar evidencia inicial sobre el uso de herramientas *authoring* (SGAME) en la enseñanza de ciencias sociales, complementando los estudios previos desarrollados en disciplinas técnicas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio y participantes

La presente investigación se estructura a partir de un diseño metodológico mixto, articulado en dos fases complementarias. En primer lugar,

se ha desarrollado una fase cuasiexperimental de tipo pretest-post test sin grupo de control, orientada a valorar el impacto de una intervención educativa sobre el rendimiento académico en técnicas de investigación. En segundo lugar, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo-correlacional de corte transversal, cuyo objetivo fue analizar la experiencia de aprendizaje percibida por el estudiantado tras la utilización de un videojuego educativo como recurso didáctico.

La adopción de un enfoque mixto responde a la necesidad de conjugar dos dimensiones fundamentales en la investigación pedagógica contemporánea: por un lado, la evaluación objetiva del aprendizaje mediante indicadores cuantitativos; por otro, la exploración de variables subjetivas como la motivación, la percepción de utilidad o la calidad experiencial. Esta integración metodológica permite una visión más completa del fenómeno educativo, alineándose con las recomendaciones actuales en el ámbito de la investigación en innovación docente (Creswell & Plano Clark, 2017). Su pertinencia resulta especialmente evidente en el contexto universitario, donde las dinámicas de aprendizaje están influenciadas por múltiples variables individuales y contextuales.

De cara a las personas participantes en el estudio, la muestra estuvo compuesta por estudiantes matriculados en la asignatura Técnicas de Investigación del Grado en Ciencia Política y de la Administración, impartido en la Universidad de Burgos (N = 36). La media de edad fue de 27,28 años (DT = 9,2), con una distribución equilibrada por sexo (51,7% hombres, 48,3% mujeres). Cabe destacar que el 89,7% de los participantes cursaba la asignatura por primera vez, lo que garantiza una exposición similar al contenido didáctico objeto de evaluación, minimizando así posibles sesgos de conocimiento previo.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

3.2.1. Videojuego educativo: SGAME

La intervención docente se apoyó en la utilización de SGAME un videojuego previamente validado en contextos de enseñanza de ingeniería e informática, donde ha mostrado efectos positivos sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado (Díaz-Ramírez, 2020;

González-Marcos et al. 2024; Gordillo et al., 2021). Su aplicación en el ámbito de las ciencias sociales representa una innovación pedagógica aun escasamente explorada. En este sentido, la presente investigación constituye una de las primeras aproximaciones empíricas a la implementación de videojuegos educativos en asignaturas de la Ciencia Política.

3.2.2. Prueba de conocimientos

Para evaluar el aprendizaje conceptual se diseñó una prueba compuesta por 12 ítems de opción múltiple, desarrollados específicamente para medir los contenidos clave de las unidades didácticas abordadas. Esta prueba se administró antes (pretest) y después (post test) de la experiencia con SGAME, con el objetivo de identificar posibles mejoras en el rendimiento tras la intervención.

Debido al carácter exploratorio del estudio y a las limitaciones del tamaño muestral, se optó por realizar un análisis del rendimiento a nivel de ítem en lugar de aplicar comparaciones emparejadas a nivel individual. Este enfoque, si bien más modesto en términos inferenciales, es metodológicamente pertinente cuando el objetivo es valorar la adecuación didáctica de un recurso y su alineación con los objetivos de aprendizaje (Downing, 2006). Además, permite un análisis microestructural del rendimiento, facilitando la identificación de conceptos más o menos internalizados por el alumnado y su correspondencia con el diseño instruccional gamificado (Haladyna & Rodriguez, 2013).

3.2.3. Cuestionario de experiencia de usuario (UEQ-S)

Para medir la percepción de la experiencia de usuario con el videojuego se empleó la versión abreviada del *User Experience Questionnaire* (UEQ-S), un instrumento validado a nivel internacional (Alberola, Walter & Brau, 2018) y adaptado cultural y lingüísticamente al contexto hispanohablante por Rauschenberger et al. (2013). El cuestionario está compuesto por 11 ítems organizados en tres dimensiones:

- *Attractiveness*: Evalúa la impresión global generada por la herramienta (4 ítems).

– *Pragmatic Quality*: Mide la facilidad de uso y funcionalidad desde una perspectiva utilitaria (3 ítems).

– *Hedonic Quality*: Recoge componentes emocionales y creativos vinculados a la novedad y el disfrute (4 ítems).

Los ítems se valoran mediante una escala diferencial semántica de 7 puntos. Para cada dimensión se calcularon índices de experiencia mediante la media aritmética de los ítems correspondientes, siguiendo las recomendaciones del equipo desarrollador del instrumento.

3.2.4. Cuestionario de percepción educativa

Junto con la escala UEQ-S, se aplicaron cinco ítems adicionales diseñados ad hoc con el objetivo de explorar aspectos clave del impacto pedagógico percibido:

– Grado de motivación generado por la actividad.

– Nivel de comprensión de los contenidos tras el uso de la herramienta.

– Aumento de la confianza en el aprendizaje autónomo.

– Probabilidad de recomendar el uso de esta metodología a otros docentes.

– Nivel de frustración experimentado durante la actividad.

Las respuestas se registraron mediante una escala ordinal de cuatro puntos, con valores desde "nada" hasta "mucho". Además, se incluyeron también variables de control como el sexo, la edad y el tipo de matrícula (primera vez o repetidor/a), con el propósito de detectar posibles diferencias en la experiencia de aprendizaje asociadas a factores individuales.

3.3. Procedimiento

La intervención educativa se llevó a cabo en el marco de una sesión práctica ordinaria, incorporada al horario regular de la asignatura. La actividad con SGAME fue diseñada con una intencionalidad pedagógica explícita, estructurada en torno a los contenidos curriculares

definidos para el repaso de conceptos clave de la asignatura. La secuencia de implementación incluyó la aplicación inicial del cuestionario de conocimientos (pretest), la participación en la experiencia gamificada durante al menos 40 minutos y, finalmente, la administración del cuestionario post test, así como de los instrumentos orientados a captar la experiencia subjetiva del alumnado (UEQ-S y percepción educativa). En términos metodológicos, esta estructura permitió triangular los datos obtenidos, cruzando resultados de aprendizaje con indicadores de percepción y usabilidad. Asimismo, se garantizó el anonimato de las respuestas y se informó al estudiantado de los objetivos del estudio, cumpliendo con los principios éticos de la investigación educativa.

4. RESULTADOS

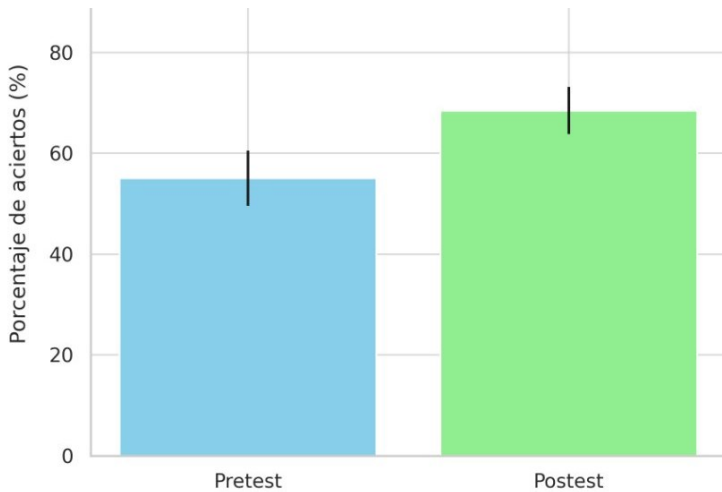
La intervención con el videojuego se diseñó no sólo con fines motivacionales, sino como herramienta para reforzar y repasar contenidos clave a través del juego siguiendo las recomendaciones actuales sobre la importancia de que los videojuegos no sean principalmente motivantes sino pedagógicos (Maxim & Arnedo-Moreno, 2025). El objetivo principal de este primer estudio fue comprobar la validez pedagógica de los ítems utilizados, y evaluar en qué medida este recurso podía facilitar la comprensión global de los contenidos, sirviendo como base para una futura investigación con mayor alcance. Si bien en futuras investigaciones se prevé trabajar con resultados individuales del alumnado, en este estudio exploratorio el foco se centró en el comportamiento general de los contenidos evaluados, lo cual resulta metodológicamente pertinente para estudios de caso como el presente (Irwanto, Cahyana & Ayuni, 2024).

4.1. Resultados del pretest y post test: impacto de la intervención

El análisis de los datos obtenidos a partir del cuestionario de conocimientos aplicado antes y después de la intervención con el videojuego educativo SGAME revela una mejora sustancial en el rendimiento del alumnado. La media de aciertos aumentó del 55,08% en el pretest al 68,48% en el post test, lo que representa un incremento de más de 13 puntos porcentuales. Este hallazgo sugiere una mejora significativa en la comprensión de los conceptos clave de la asignatura tras la utilización

del videojuego como recurso didáctico. La disminución de la desviación típica de 18,95 a 16,18 refuerza esta interpretación, al indicar una reducción de la dispersión en las respuestas correctas, es decir, una mayor homogeneidad en el nivel de aciertos del alumnado tras la intervención. La prueba t de muestras relacionadas aplicada a los porcentajes de aciertos por ítem (n = 12) mostró una diferencia estadísticamente significativa entre las dos condiciones, con un valor t = -5,385 (p = 0,001). Este resultado evidencia que el cambio observado no puede atribuirse al azar, y permite afirmar con suficiente robustez que el uso de SGAME tuvo un efecto positivo sobre el rendimiento general del grupo en la prueba.

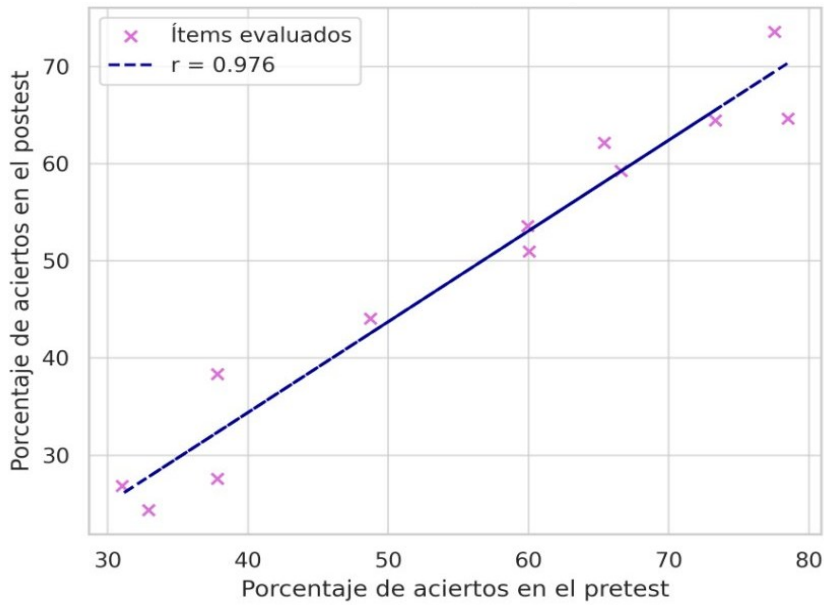
GRÁFICO 1. *Mejora media del rendimiento (pretest/ post test)*



Fuente: elaboración propia

El análisis se complementó con el cálculo de la correlación de Pearson entre los porcentajes de acierto en el pretest y el post test, obteniéndose un coeficiente elevado (r = 0,891; p = 0,01). Esta fuerte correlación indica que la dificultad relativa de los ítems se mantuvo estable, lo cual constituye un indicio de consistencia interna del instrumento de evaluación, así como de la fiabilidad de los resultados obtenidos.

GRÁFICO 2. *Correlación ítems pretest/ post test*



Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que este patrón de mejora no se distribuyó de forma uniforme en todos los ítems, lo cual será desarrollado con mayor profundidad en la sección de discusión. No obstante, la tendencia general apunta a que el videojuego ha cumplido una función de refuerzo eficaz de los contenidos teóricos más complejos de la asignatura, particularmente aquellos relacionados con la comprensión de escalas de medición y los fundamentos del análisis estadístico, según se constató en las mejoras diferenciales de ciertos ítems específicos.

Esta primera evidencia empírica es coherente con investigaciones previas que subrayan el potencial de los videojuegos educativos para fomentar el aprendizaje activo en disciplinas tradicionalmente percibidas como áridas o de difícil acceso por parte del estudiantado (Huizenga et al., 2017).

4.2. Resultados de la percepción educativa de la herramienta

Los datos recabados mediante el cuestionario de valoración sobre la experiencia de uso del videojuego SGAME permiten observar una

recepción mayoritariamente positiva por parte del alumnado en relación con distintos indicadores vinculados a la motivación, la comprensión conceptual, la autoeficacia, la sostenibilidad didáctica de la herramienta y la experiencia emocional.

TABLA 1. *Valoración experiencia educativa del alumnado con el videojuego SGAME*

Variable	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Mediana	Rango
Incremento de motivación	10,7	28,6	42,9	17,9	3	3
Comprensión de conceptos	3,4	10,3	44,8	41,4	3	3
Aumento de confianza	10,3	44,8	27,6	17,2	2	3
Recomienda seguir usando videojuegos en la asignatura	3,6	-	32,1	64,3	4	3
Frustración durante el juego	28,4	46,4	14,3	10,7	2	3

Fuente: elaboración propia

En lo referente al incremento de motivación, el 60,8% del alumnado indicó que jugar al videojuego había incrementado "mucho" o "bastante" su motivación por la asignatura, con una mediana de 3 (bastante) y un rango de 3. Esta valoración positiva refuerza las aportaciones teóricas que vinculan la dimensión lúdica con el compromiso afectivo en el aprendizaje universitario (Connolly et al., 2012). Del mismo modo, ante la afirmación "Considero que esta actividad me ha ayudado a comprender conceptos de la asignatura de forma fácil", el 86,2% del alumnado respondió afirmativamente en los niveles superiores de la escala ("bastante" o "mucho"), manteniéndose de nuevo una mediana de 3.

Estos resultados reflejan que la percepción de utilidad cognitiva del videojuego ha sido elevada, lo que refuerza su potencial como recurso pedagógico en el marco de asignaturas teóricas con alta carga metodológica.

En contraste, las respuestas relativas a la autoeficacia revelan una percepción algo más matizada. A la afirmación "Jugar al videojuego ha aumentado mi confianza en aprobar la asignatura", solo el 44,8% respondió afirmativamente en los niveles más altos, mientras que un

44,8% lo hizo en la categoría "poco". La mediana fue de 2 (poco). Este hallazgo sugiere que, si bien el videojuego contribuyó positivamente a la comprensión y la motivación, su impacto en la confianza general para superar la asignatura fue más limitado, posiblemente debido a factores estructurales que exceden la actividad concreta, como la ansiedad ante los exámenes o la complejidad percibida de los contenidos. Esta diferencia entre percepción de utilidad y autoeficacia se alinea con estudios que advierten de la necesidad de combinar recursos innovadores con acompañamiento didáctico sostenido para lograr un impacto profundo en la percepción de autoeficacia (Hamari et al., 2016).

Por otra parte, la sostenibilidad didáctica de la herramienta recibió la valoración más alta entre los distintos ítems evaluados. El 96,4% del alumnado recomendó continuar con el uso del videojuego en futuras ediciones de la asignatura, con una mediana de 4 (mucho). Este dato refuerza no solo la aceptación del recurso, sino su potencial institucionalización como parte del enfoque metodológico de la asignatura, aspecto especialmente relevante en el contexto de la Educación Superior, donde la adopción de innovaciones pedagógicas suele requerir validación empírica y respaldo por parte de los actores implicados (Redecker, 2017).

Finalmente, en relación con la experiencia emocional durante el uso del videojuego, un 74,8% del alumnado manifestó haber sentido poca o ninguna frustración, mientras que un 25% expresó niveles altos de frustración ("bastante" o "mucho"). La mediana de 2 (poco) y el rango de 3 indican una experiencia emocional mayoritariamente positiva, aunque no exenta de tensiones. Este hallazgo es consistente con estudios sobre *serious games* que subrayan el valor de una "fricción productiva" en el proceso de aprendizaje, es decir, un nivel óptimo de desafío que genere implicación sin derivar en desmotivación (Plass, Homer & Kinzer, 2015).

En suma, los datos permiten identificar una relación favorable entre el uso de SGAME y tres dimensiones clave del aprendizaje: la mejora del rendimiento conceptual, el incremento de la motivación, y una percepción positiva de la herramienta como innovación pedagógica. No obstante, se observan márgenes de mejora en el impacto sobre la autoeficacia del alumnado, y se detecta una leve polarización en la vivencia

emocional del juego. Estas cuestiones serán analizadas con mayor profundidad en la discusión, desde una perspectiva crítica y contextualizada.

4.3. Resultados subjetivos y análisis de correlaciones

En relación con la experiencia subjetiva del alumnado, los resultados obtenidos a través del cuestionario UEQ-S evidencian una valoración global positiva del videojuego SGAME como herramienta didáctica. La dimensión *Attractiveness* obtuvo una media de 1,76 (DT = 0,89), lo que refleja una impresión general favorable. La dimensión *Pragmatic Quality* registró un valor medio de 1,89 (DT = 0,78), indicando una alta percepción de utilidad y facilidad de uso. Por su parte, la dimensión *Hedonic Quality*, relacionada con los aspectos emocionales y de disfrute, alcanzó una puntuación media de 1,58 (DT = 0,94), mostrando que la experiencia fue considerada estimulante y novedosa por la mayoría del alumnado.

Desde un enfoque analítico, se exploraron las correlaciones entre la mejora en el rendimiento (diferencia entre post test y pretest) y las dimensiones del cuestionario de experiencia. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre el incremento en el rendimiento académico y la percepción de calidad pragmática ($r = 0,482$, $p < 0,01$), así como con la motivación percibida ($r = 0,519$, $p < 0,01$).

Estas asociaciones apuntan a la importancia de la usabilidad y el compromiso emocional como mediadores clave del aprendizaje en entornos gamificados (Ifenthaler et al., 2019). Por el contrario, la calidad hedónica y la atractividad general no mostraron relaciones significativas con el rendimiento, lo cual sugiere que el disfrute subjetivo, aunque relevante para la aceptación de la herramienta, no es necesariamente un predictor del aprendizaje objetivo.

4.4. Análisis por variables sociodemográficas

Además del análisis general del impacto del videojuego SGAME sobre el rendimiento y la experiencia educativa, se exploraron posibles diferencias en la percepción de la herramienta en función de tres variables sociodemográficas: sexo, tipo de matrícula y edad. Estos análisis

permiten valorar la equidad del recurso desde una perspectiva inclusiva, tal como sugieren recientes recomendaciones en innovación educativa (Ciriaco,2024).

4.4.1. Diferencias según sexo

Se utilizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en la percepción del uso del videojuego según el sexo del estudiantado. Las variables incluyeron la motivación, la comprensión de conceptos, la confianza en aprobar, la recomendación del uso del recurso, la frustración durante el juego y los tres índices del cuestionario UEQ-S (atractivo, pragmatismo y hedonismo).

Los resultados no mostraron diferencias significativas en ninguna de las variables (todas las $p > .05$), lo que sugiere que mujeres y hombres valoraron de forma similar la experiencia educativa con el videojuego. Este hallazgo apunta a que el diseño de la herramienta no introduce sesgos de género perceptibles, al menos dentro de la muestra analizada, lo cual refuerza su potencial como recurso didáctico inclusivo.

4.4.2. Diferencias según tipo de matrícula

Con el objetivo de explorar si la percepción del videojuego variaba entre el alumnado de primera matrícula y quienes repetían la asignatura, se aplicó también la prueba de Mann-Whitney U. Al igual que en el análisis por sexo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables consideradas (todas las $p > .05$). Este resultado indica que tanto el estudiantado que afrontaba la materia por primera vez como quienes lo hacían por segunda o posteriores ocasiones valoraron la experiencia de forma homogénea, lo que refuerza la utilidad del recurso en contextos de trayectoria académica diversa.

4.4.3. Asociación con la edad del alumnado

Se aplicó la prueba de correlación de Spearman entre la edad del estudiantado ($M = 27{,}28$ años; $DE = 9{,}2$) y las variables ordinales relacionadas con la experiencia educativa. No se identificaron correlaciones estadísticamente significativas entre la edad y ninguna de las dimensiones

evaluadas (motivación, comprensión, confianza, recomendación, frustración, atractivo, pragmatismo y hedonismo; todas las $p > .05$). Estos resultados sugieren que la edad no condiciona la percepción sobre la utilidad, la usabilidad ni la emocionalidad del recurso, lo que refuerza su aplicabilidad transversal. En consonancia con estudios recientes, estos hallazgos respaldan la idea de que las valoraciones sobre recursos digitales están más relacionadas con factores pedagógicos y actitudinales que con variables sociodemográficas como la edad (Irwanto et al., 2024).

5. DISCUSIÓN

Los resultados ofrecen evidencia empírica sobre el potencial de los videojuegos educativos como herramienta didáctica en la enseñanza universitaria de técnicas de investigación. En línea con investigaciones previas (Domínguez et al., 2013; Wouters et al., 2013), los datos indican que SGAME mejora el rendimiento académico y potencia variables como la motivación, comprensión percibida y confianza en la adquisición metodológica.

Uno de los hallazgos más relevantes es la mejora significativa en los resultados del post test, especialmente en ítems sobre conceptos tradicionalmente complejos —como los niveles de medición o la lógica de inferencia estadística—. Esta mejora indica que el entorno gamificado actúa como mediador en el procesamiento cognitivo, facilitando el aprendizaje (Plass, Homer & Kinzer, 2015).

Desde un punto de vista teórico, estos hallazgos se alinean con marcos constructivistas del aprendizaje, como el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) y el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). En ambos marcos se enfatiza el papel de la interacción activa, el contexto significativo y el aprendizaje situado. El uso de videojuegos permite al estudiantado operar dentro de su zona de desarrollo próximo, facilitando la interiorización de conceptos metodológicos complejos mediante el ensayo, el error y el refuerzo simbólico. Asimismo, el diseño basado en retos incrementales y retroalimentación inmediata favorece la consolidación de aprendizajes duraderos, al integrar procesos metacognitivos con un enfoque experiencial.

La evaluación de la experiencia de usuario mediante la versión abreviada del *User Experience Questionnaire* (UEQ-S) ha revelado puntuaciones elevadas en las dimensiones de calidad pragmática y calidad hedónica. La calidad pragmática —vinculada a la claridad, eficiencia y facilidad de uso— ha mostrado una correlación positiva significativa con el rendimiento académico, lo que respalda la importancia de la usabilidad en el diseño instruccional de recursos digitales (Nacke & Deterding, 2017; Schrepp et al., 2014). Este hallazgo refuerza la necesidad de considerar la accesibilidad y funcionalidad como componentes esenciales para que las tecnologías educativas cumplan su función pedagógica, especialmente en contextos con diversidad en la competencia digital del alumnado.

En contraste, la calidad hedónica —relacionada con la diversión, el interés y la satisfacción—, aunque bien valorada, no ha mostrado una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Este resultado invita a matizar ciertas suposiciones extendidas sobre el papel del entretenimiento en el aprendizaje y concuerda con estudios que advierten de los límites del *gamefulness* cuando no se articula con objetivos didácticos bien definidos (Van Roy & Zaman, 2019; Mekler et al., 2017). En este sentido, la dimensión lúdica debe entenderse como un medio para reforzar la implicación emocional y no como un fin en sí mismo.

Otro hallazgo especialmente relevante es la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la experiencia de usuario en función del sexo, la edad o el tipo de matrícula (ordinaria o repetidora). Esta homogeneidad sugiere que el diseño gamificado ha sido percibido como inclusivo y accesible por parte de un alumnado diverso, lo cual representa un avance importante en la reducción de brechas asociadas a la tecnofobia, la baja autoconfianza estadística o las trayectorias académicas discontinuas (Dichev & Dicheva, 2017). No obstante, futuras investigaciones con diseños comparativos más robustos y muestras más amplias podrían arrojar información adicional sobre el impacto diferencias de este tipo de herramientas en función de las trayectorias educativas o las características del estudiantado.

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo aporta de manera innovadora al ser la primera aplicación del cuestionario UEQ-S para evaluar la experiencia de usuario en SGAME en Ciencias Sociales. Estudios

previos validaron este instrumento en ingeniería, informática o diseño de interfaces (Rauschenberger et al., 2013), y su uso en entornos humanísticos amplía la evaluación empírica de la experiencia de usuario en contextos educativos. Se abre una línea de investigación prometedora en pedagogía universitaria basada en evidencias, combinando calidad instruccional, usabilidad y eficacia didáctica (Schrepp et al., 2017).

6. CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia sobre el valor pedagógico del videojuego SGAME como recurso en la enseñanza de ciencias sociales. Los resultados sugieren que su integración mejora el rendimiento académico e incide positivamente en la motivación y satisfacción del estudiantado. El análisis de datos pretest y post test refleja una mejora en la comprensión de conceptos estadísticos, lo que indica un efecto facilitador del formato gamificado sobre procesos cognitivos. Este hallazgo es relevante en ciencias sociales, donde los cursos cuantitativos suelen generar ansiedad o desinterés. La evaluación mediante la escala UEQ-S indica que el videojuego fue percibido positivamente en lo funcional y emocional, dimensiones clave en el diseño instruccional centrado en el alumnado.

Desde una perspectiva inclusiva, la ausencia de diferencias por variables sociodemográficas refuerza el potencial transversal de la propuesta para otros contextos curriculares similares. La gamificación se consolida como estrategia motivacional y dispositivo didáctico que favorece el aprendizaje profundo y la autorregulación. Una implicación pedagógica relevante es la necesidad de integrar estos recursos dentro de una secuencia instruccional clara, con retroalimentación alineada a los objetivos curriculares. La elevada valoración del alumnado sugiere repensar la planificación docente desde enfoques participativos, incorporando mecanismos de codiseño que ajusten el aprendizaje a sus necesidades. En cuanto a limitaciones, el diseño cuasiexperimental sin grupo control impide establecer inferencias causales concluyentes, aunque la mejora entre pretest y post test indica efectividad. El tamaño muestral restringe la generalización, y el instrumento de evaluación no ha sido completamente validado. Sin embargo, estas limitaciones no invalidan

la solidez metodológica de los hallazgos. Para futuras investigaciones, se propone incorporar grupos control aleatorizados y explorar el impacto diferencial según variables como género y estilos de aprendizaje.

Esta investigación contribuye a visibilizar el potencial transformador de la gamificación en la enseñanza universitaria y el diálogo entre innovación tecnológica, pedagogía crítica y formación social. En un contexto de digitalización y diversidad estudiantil, propuestas como esta resultan necesarias para avanzar hacia una educación superior más significativa e inclusiva…

7. REFERENCIAS

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334–345. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021

Alberola, M. T., Walter, N., & Brau, F. (2018). *Evaluating user experience with interactive systems: Application of the UEQ in educational environments*. Springer.

Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., & Lavagnino, E. (2013). Designing serious games for education: From pedagogical principles to game mechanisms. *Computers & Education, 69*, 9–20. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.009

Boyle, E. A., Connolly, T. M., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2016). Engagement in digital entertainment games: A systematic review. *Computers in Human Behavior, 54,* 771–780. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.028

Ciriaco, L. A. G. (2024). Desafíos y estrategias para superar la brecha digital en entornos universitarios: una revisión sistemática. *Revista multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, *1*(1), 217-243.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86(1),* 79–122. https://doi.org/10.3102/0034654315582065

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.).* SAGE Publications.

De Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Journal of Educational Technology & Society, 21(3),* 74–84.

DÍAZ-Ramírez, J. (2020). Gamification in engineering education – An empirical assessment on learning and game performance. *Heliyon, 6*(9), e04972. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04972

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*, 9. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education, 63*, 380–392. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020

Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 3–25). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315812274

FOTARIS, P., Mastoras, T., Leinfellner, R., & Rosunally, Y. (2016). Climbing up the leaderboard: An empirical study of applying gamification techniques to a computer programming class. *Electronic Journal of e-Learning, 14(2),* 94–110.

GONZÁLEZ-Marcos, A., Muro-Fraguas, I., Sainz-García, E., Múgica-Vidal, R., Alba-Elías, F., & Sainz-García, A. (2024). Effects of video game-based learning on project management in engineering. In *EDULEARN24 Proceedings* (pp. 1736–1741). IATED.

Gordillo Méndez, A., Barra Arias, L., & Quemada Vives, J. (2021). Democratizando el diseño de videojuegos educativos: evaluación de SGAME como herramienta de autor. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 45–64.

HALADYNA, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013*). Developing and validating test items*. Routledge.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences,* 3025–3034.

Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & ten Dam, G. (2017). Mobile game-based learning in secondary education: Engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning, 25(4),* 332–344. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00316.x

Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (2019). *Game-based assessment revisited: Towards a design-based research agenda.* Springer.

Irwanto, I., Cahyana, U., & Ayuni, N. P. S. (2024). Examining the e-learning attitudes of Indonesian students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education and E-Learning Research, 11(1)*, 36–45. https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5290

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Maxim, R. I., & Arnedo-Moreno, J. (2025). Identifying key principles and commonalities in digital serious game design frameworks: Scoping review. *JMIR Serious Games, 13*, e54075.

McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137. https://doi.org/10.1177/1321103X10384202

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior, 71,* 525–534. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048

NACKE, L. E., & Deterding, S. (2017). The maturing of gamification research. Computers in Human Behavior, *71,* 450–454. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.062

Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments–a comprehensive review of the literature. Teaching in Higher Education, 8(2), 195–209.

PAPANASTASIOU, E. C., & Zembylas, M. (2008). Anxiety in undergraduate research methods courses: Its nature and implications. *International Journal of Research & Method in Education, 31(2),* 155–167. https://doi.org/10.1080/17437270802124616

PLASS, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50(4),* 258–283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior, 63*, 50–58. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

RAUSCHENBERGER, M., Schrepp, M., Pérez Cota, M., Olschner, S., & Thomaschewski, J. (2013). Efficient measurement of the user experience of interactive products. *International Journal of Artificial Intelligence and Interactive Multimedia, 2(1),* 39–45. https://doi.org/10.9781/ijimai.2013.215

REDECKER, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union.* https://doi.org/10.2760/159770

Schrader, C. (2022). Serious games and game-based learning. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1-14). Singapore: Springer Singapore.

Schrepp, M., Hinderks, A., & Thomaschewski, J. (2014). Applying the User Experience Questionnaire (UEQ) in different evaluation scenarios. In *Proceedings of the International Conference on Design, User Experience and Usability* (pp. 383–392). Springer.

SCHREPP, M., Hinderks, A., & Thomaschewski, J. (2017). Construction of a benchmark for the User Experience Questionnaire (UEQ). *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 4(4), 40–44. https://doi.org/10.9781/ijimai.2017.445

TSAI, F. H., Yu, K. C., & Hsiao, H. S. (2012). Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital game-based learning. *Educational Technology & Society, 15(3)*, 240–250.

VAN Eck, R. (2015). Digital game-based learning: Still restless, after all these years. *EDUCAUSE review*, 50(6), 13.

VAN Roy, R., & Zaman, B. (2019). *Gamification of learning platforms: Beyond badges and points.* Springer.

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*, 22. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1

VYGOTSKY, L. S. (1978*). Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology, 105(2)*, 249–265.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR UNA CONCIENCIA ECOSOCIAL: DEL CINE AL APRENDIZAJE EN PRIMERA PERSONA

PABLO PRIETO HAMES
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La presente contribución persigue compartir las diferentes estrategias didácticas que se han seguido dentro del aula para introducir al alumnado de Educación Infantil en los contenidos teóricos relacionados con la asignatura de Didáctica del Medioambiente de la Universidad de Córdoba. La programación, que se divide entre el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, tiene como misión familiarizar al alumnado con cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible y la emergencia climática a fin de conocer conceptos fundamentales relacionados con el medio para, poco a poco, ir fomentando un futuro sostenible, capaz de alcanzar un real equilibrio ecológico y una verdadera justicia ambiental. Este tipo de enfoque responde también a la necesidad de integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible, promovida por la UNESCO, la cual propone incluir los ODS en el ámbito educativo a fin de garantizar una correcta sensibilización con las problemáticas ambientales.

Las propuestas que se desarrollan, a lo largo de las páginas, promueven habilidades y estilos de vida sostenible, concibiendo el espacio de aprendizaje como el entorno ideal para promover una supervivencia y prosperidad del ser humano respetuosas con el entorno natural a través de la reflexión sobre los residuos que generamos, las desigualdades sociales o la cultura de la producción en serie, es decir, de las tres grandes dimensiones con las que trabaja el desarrollo sostenible: el

medioambiente, la sociedad y la economía, ejes esenciales sobre los que se plantea la necesidad de responder a nuestras necesidades actuales sin comprometer la de las generaciones futuras (McKeown, 2006, pp. 5-7). Al adoptar este tipo de planteamientos, los/as educandos podrán adquirir los conocimientos, destrezas, valores y habilidades necesarias para promover, en las generaciones venideras, la incorporación de los 17 ODS en su día a día (UNESCO, 2020, pp. 16-34).

Como ya se ha puesto de manifiesto en investigaciones recientes, instruir en las dinámicas y consecuencias del cambio climático supone construir una nueva cultura, basada en un cambio de paradigma que vaya más allá de cubrir nuestras necesidades de consumo más inmediatas, sin ningún tipo de límite ni consecuencia prospectiva, en aras de reconectar con nuestra existencia, su propia finitud y la de los bienes naturales que facilitan la subsistencia.

El impulso para promover el cambio reside en la creación de hábitos ecosociales desde el currículo educativo, priorizando el pensamiento crítico como herramienta para discernir entre, por ejemplo, el consumo que obedece a unas necesidades reales del que no, así como puede cristalizar en otros tipos de propuestas para combatir la superproducción frente a la adicción a las compras, síntoma de la inestabilidad e incertidumbres generalizadas que imperan en nuestra sociedad (Bauman, 2003, 87). Al fomentar la reducción, el rediseño, la reutilización o el reciclaje, el alumnado es más consciente de la relación de dependencia con el entorno y reflexiona sobre su realidad biofísica, político-económica y sociocultural (Moreno Mena, Chávez Inca, Nieto Bonilla y Silva Padilla, 2023: 35-38), priorizando una segunda vida para productos y materiales y actuando así en el medio de manera consciente. En definitiva, se trata de brindar las herramientas para elaborar una hoja de ruta -enunciada desde el presente pero dirigida hacia el futuro- con el objetivo de construir unas pautas de comportamiento cotidianas y responsables que garanticen el esperado porvenir empático y sostenible (Carbonell-Alcocer, Romero-Luis, Gértrudix, Borges-Rey, 2022), adoptando una lógica de la responsabilidad a nivel planetario para afrontrar de manera directa los problemas mundialmente generados, debido en

gran medida a la interdependencia económica y energética entre diferentes países (Bauman, 2021).

Partiendo de la estrategia didáctica, entendida ésta como una secuencia de acciones planificadas por el docente y dirigida a que el estudiantado logre la adquisición del conocimiento (Díaz, 1998), proponemos centrar la atención hacia la puesta en valor del medioambiente, apostando por la utilización de diversos materiales didácticos que permitan la asimilación de los contenidos de manera más práctica y significativa. Bajo esta misión y al ser responsable de la parte de Ciencias Sociales de la asignatura de Didáctica del Medioambiente, decidí introducir al alumnado en el lenguaje del séptimo arte para analizar de manera pormenorizada todos los valores que se pueden extraer de la película Robot Salvaje (Chris Sanders, 2024). De esta manera, diferenciando entre planos, escenas y secuencias, el alumnado pudo profundizar en el film de animación y ordenar todas las ideas para plantear actividades didácticas en torno a la misma, las cuales consistieron en el respeto por la naturaleza y la diversidad familiar, el sentimiento de bondad o el sentido de pertenencia.

Una vez asimilados los citados conceptos fundamentales a través del séptimo arte y con el fin de profundizar en las consecuencias de nuestro actual desarrollo tecnológico y ritmos de consumo del sistema capitalista, seleccioné fragmentos de la obra de *Las tres ecologías* (1989) de Felix Guattari. De esta forma, mediante una lectura guiada y comprensiva, se trabajó con el concepto de ecosofía, que no responde a otra cosa, sino a la génesis de la preocupación por la crisis ambiental y antropológica frente al progreso tecnocientífico.

Finalmente, tras estudiar los valores ambientales a través de la película de *Robot Salvaje* y abordar aspectos clave de la filosofía ambiental de Guattari, fue de vital importancia el aprendizaje significativo y en primera persona del alumnado del grado en Educación Infantil, puesto que pudieron comprobar mediante la asistencia a un taller de Educación Ambiental, impartido por la empresa de residuos cordobesa de Sadeco, las estrategias didácticas que sus monitoras siguen para sensibilizar al alumnado de infantil en el cuidado del medioambiente. De este modo, contemplaron cómo llevar a la práctica todos los contenidos teóricos

que se trabajan en clase; desde los elementos que conforman un paisaje hasta la justicia ambiental.

2. OBJETIVOS

Entre los principales objetivos, que establecí a la hora de desarrollar las actividades sobre didáctica del medioambiente y la promoción de valores de desarrollo sostenible, se pueden destacar:

- Familiarizar al alumnado con conceptos medioambientales para alcanzar un compromiso real y efectivo con el desarrollo sostenible.
- Utilizar el cine como recurso didáctico para abordar problemáticas ambientales en el aula de forma crítica, creativa y significativa, promoviendo estrategias interdisciplinares de enseñanza.
- Comprender el enfoque ecosófico de Guattari, mediante la interrelación entre las tres ecologías —la ambiental, la social y la mental—, así como aplicar dichos conceptos al contexto educativo, diseñando propuestas didácticas que integren la visión ecosófica en actividades y proyectos ambientales escolares.
- Identificar conexiones entre pensamiento crítico y sostenibilidad, examinado cómo el texto de Guattari promueve una visión crítica del desarrollo y del deterioro ambiental, social y mental.
- Observar e identificar estrategias didácticas ambientales durante la visita al salón de educación ambiental, reconociendo metodologías, recursos y enfoques pedagógicos adecuados para la educación ambiental en la etapa infantil.

3. METODOLOGÍA

A través de las diferentes propuestas didácticas que aquí se desarrollan, se ha tratado de fomentar un aprendizaje integral con el objetivo de promover en el alumnado una conciencia ecológica. Para ello, hemos partido de la consideración de que todos y todas son personas nativas

tecnológicas, por lo que cuentan con amplio conocimiento en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. Como bien argumentan Lipovetsky y Serroy, vivimos en el mundo multipantalla, en la era de la pantalla global, donde las imágenes digitalizadas juegan un papel fundamental, condicionando la forma en la que nos relacionamos y comunicamos. La hipertecnología electrónica e informática han posibilitado la subsistencia en una sociedad comprendida a través de imágenes, en las que el cine ha dejado de poseer el rol protagonista para ocuparlo las plataformas de contenido en *streaming* o a las redes sociales. Al ritmo que el séptimo arte y los directores -que promueven las grandes producciones cinematográficas- pierden progresivamente su influencia, los creadores de contenido se hacen cada vez más virales y reconocidos, provocando así que los discursos audiovisuales cambian por completo y se pongan al servicio de múltiples necesidades: "el cine tiene ahora en cuenta problemas y temas antaño descartados o tratados según estereotipos totalmente convencionales. Hoy, los niños, los adolescentes, los ancianos, las parejas divorciadas, los solteros, los gays, las lesbianas, los negros, los discapacitados, los marginales, los estilos de vida más heterogéneos se abordan por sí mismos" (Lipovetsky y Serroy, 2009, 15).

Aprovechando este carácter omniabarcador e inmersivo de la imagen y, en particular, del cine, se ha propuesto, en la presente contribución, su inclusión en el ámbito didáctico. Esta aplicación no es nueva, sino que ha dado lugar a una fructífera literatura científica, sacando en claro que el lenguaje audiovisual modifica por completo la enseñanza tradicional, al cambiar la interacción, basada en la comunicación entre emisor-receptor pasivo de información, por la introducción de un elemento que apela directamente a la emoción del receptor gracias a las imágenes en movimiento y un discurso dinámico. Consecuentemente, en el mundo multipantalla e interconectado, el/la docente debe convertirse en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, combinando la clase magistral con la interactividad que brindan las nuevas tecnologías. Además se deberá fomentar el espíritu crítico, así como introducir al estudiantado en el análisis y reflexión de todo tipo de contenidos, puesto que los medios de comunicación de masas tienden a homogeneizar todo cuanto procesan, sin jerarquizar o poner a prueba la veracidad de la información. Esto

conlleva a que el alumnado se encuentre perdido en un entorno de prosumidores, quienes provocan un maremágnum de textos e imágenes hasta el punto de dificultar la labor de estudio y búsqueda de información (Gómez Ocano y Jodar Velázquez, 2019, Celeste Marroco, S.F.).

Se ha aprovechado el discurso de una propuesta fílmica como *Robot Salvaje* para, en primer lugar, introducir al alumnado en lo que supone el análisis audiovisual, teniendo en consideración cuestiones como el tiempo, los planos, las secuencias o la música y, en segundo lugar, la reflexión sobre los temas sociales que se abordan. Una vez tenido claro todos los puntos y tras la realización de un debate en el aula, mediante un cuestionario con preguntas que versan sobre asuntos como los modelos de familia o la cooperación entre especies -como clave para la supervivencia-, se ha apostado por el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual se ha concretado en forma de propuestas didácticas, elaboradas por el alumnado, para trabajar los valores de la película con el alumnado de Educación Infantil. De este modo, los/las futuros/as maestros/as han podido familiarizarse con las labores docentes que desempeñarán en el futuro, al tiempo que han comprendido la importancia de trabajar cuestiones como el cuidado de los seres vivos y del medioambiente con los/as más pequeños/as.

Además se llevó a cabo una estrategia didáctica como la lectura guiada (Troya Santillán, Fiallos Castro, Guerra Villegas, Moreno Zambrano, 2024; Masana Diego, Granado Peinado, Muñoz Moreno, 2023), que tuvo como principal objetivo trabajar conceptos complejos, relacionados con la filosofía ecosófica de Felix Guattari. Esta práctica no solo posibilitó mejorar la comprensión y el análisis crítico entre los discentes, fomentando el debate y la discusión ante los diferentes tipos de interpretaciones que se hacían de los textos, sino también permitió profundizar, mediante la selección de fragmentos y la distinción de palabras clave, en la importancia de obtener un equilibrio basado en la ecología social, mental y ambiental.

Finalmente, a través de un aprendizaje experiencial y un enfoque constructivista del conocimiento, se llevó a cabo con el alumnado una actividad fuera del aula que consistió en la realización de un taller sobre educación ambiental con la empresa de gestión de residuos cordobesa de Sadeco, donde futuros/as profesores/as de Educación Infantil

pudieron concienciarse sobre la importancia de reducir los residuos y darles una segunda vida a los productos, así como de actividades a desarrollar con niños y niñas. Partiendo de los aprendido con las monitoras y con el objetivo de cerrar el taller, el alumnado debió plantear una actividad didáctica, evaluando así el impacto, tanto positivo como negativo, que tuvo el desarrollo de la actividad entre los/las discentes.

4. DEL VALOR DEL CUIDADO AL SENTIDO DE PERTENENCIA A TRAVÉS DE LA PELÍCULA ROBOT SALVAJE

La película de Robot Salvaje, producida por Sanders, lleva al límite la destreza técnica del ser humano a través de la creación de una unidad Rozzum. La robot, diseñada para satisfacer todas las necesidades de los individuos, llega a una isla tras haberse destruido el naufragio en el que se encontraba viajando. Al ser activada por unas nutrias, Rozz se verá forzada a trabajar en una isla en la que no hay presencia humana, por lo que debió aprender el lenguaje de la naturaleza para intentar adaptarse y satisfacer las necesidades de los animales. Tras ser perseguida por un oso, cae por accidente sobre el nido de un ganso, quitando la vida a la mamá y a sus huevos. Solamente quedó uno intacto, por lo que decidió cuidarlo hasta que eclosionó y echó a volar. Durante todo este proceso, Rozz tuvo que aprender a cómo cuidar del ganso, cómo desarrollar todas sus habilidades para iniciarle en su ciclo de migración y, lo más interesante, cómo afrontar el tamaño de sus alas más pequeñas para resistir todo el trayecto. En medio de todas estas lecciones, el robot debió dejar de lado aquello para lo que estuvo programada y desarrollar otras habilidades que le permitieran conectar con la naturaleza, adquirir el rol de madre o enseñar a los animales a dejar de lado sus instintos y desarrollar la bondad, como clave para superar la adversidad.

El film naturaliza elementos tan importantes como la muerte, al tiempo que promueve los valores del cuidado entre especies diferentes o contrasta la rica diversidad familiar en la naturaleza (mundo animal) frente al modelo artificial impuesto por el ser humano en el futuro, el cual sigue anclado y reducido al modelo de familia nuclear, como puede apreciarse en la Fig. 1. Esta enseñanza será muy importante, pues ha permitido

trabajar al alumnado del grado de Educación Infantil en propuestas didácticas sobre diversidad, mostrando a través de la película cómo los lazos sanguíneos pueden pasar a un segundo plano en aras de crear vínculos emocionales estables con amigos, entre dos papás o dos mamás, los cuales también forman parte del concepto de familia, tanto como el modelo tradicional. Incluso, dentro del aula, salieron propuestas de trabajo muy interesantes en las que se plantearon mezclar el presente film con la creación de un árbol familiar y el visionado de un cuento audiovisual *Yo tengo dos Mamás, ¿y tú?*, ganador del X concurso de Cuentos Ilustrados para la Igualdad (Ayuntamiento de Dos Hermanas, Sevilla), en el cual las protagonistas son miembros de una familia homoparental.

FIGURA 1. *Sup. Fotograma de la película Robot Salvaje, donde se muestra la "diversidad familiar" a través de un spot publicitario de robot asistentes Rozzum. Inf. Fotograma en el que se muestra el modelo de familia diversa entre diferentes especies de la naturaleza.*

Fuente: película *Robot Salvaje*

Además de promover el cuidado de la naturaleza y la biodiversidad, el film también trabaja el respeto hacia la diferencia y la diversidad funcional. Al incluir la figura protagonista de Picobrillo, quien nace con

unas alas más pequeñas, el ganso debe aprender a volar como un halcón para poder afrontar su ciclo migratorio, en lugar de surcar el cielo como lo haría su propia especie. De esta manera, se invita al espectador/a a sacar provecho de la diferencia, siempre desde un aspecto positivo y enriquecedor, además de reflexionar sobre el destino y subsistencia del protagonista si se hubiera criado con el resto de sus congéneres de manera natural, pues no podría haberse instruido con el ave rapaz y, por ende, cumplir con su ciclo vital. En este sentido, cabe destacar, que el alumnado del Grado de Educación Infantil ideó juegos para trabajar con los/las infantes la diversidad funcional, logrando satisfacer los objetivos de los mismos, anulando provisionalmente alguna extremidad.

La maternidad será otro tema clave en la película, pues ni la robot protagonista, Rozz, ni la zarigüeya -que la ayuda a adaptarse a la isla- se encontraban preparadas para ser madres, por lo que deben adaptarse e improvisar continuamente para dar lo mejor de sí mismas como referentes de sus crías. De hecho, ni el propio robot sabe cómo puede llegar a sentir emociones, ni en qué parte de sus sistemas pueden producirse (Fig. 2).

FIGURA 2. *Fotogramas donde se aprecia la experiencia maternal en la película Robot Salvaje*

Fuente: película *Robot Salvaje*

Finalmente, se debe destacar cómo el film esboza un mundo en el que parece que han ocurrido una serie de desastres naturales que han transformado por completo la manera en la que el ser humano conecta con su entorno. En consecuencia, la sociedad humana del futuro ha decidido vivir completamente ajena a los ciclos naturales, imponiendo su propio orden y criterio en una urbe artificial que ellos y ellas diseñan en función de sus necesidades. Allí impondrán una naturaleza ordenada para embellecer los espacios y para nutrirse, pero apenas veremos un mayor dialogo con la misma, más allá de su fin utilitario. De esta forma, se infiere en la película el peligro de vivir completamente desvinculado/a de la naturaleza, ya que hace que se pase por alto la pertenencia del ser humano a la misma, así como se olvide el cuidado y el compromiso con el desarrollo de la biodiversidad.

FIGURA 3. *Fotogramas de Robot Salvaje en los que se evidencian la contraposición entre entorno natural y entorno urbano*

Fuente: película *Robot Salvaje*

5. ECOSOFÍA Y SOSTENIBILIDAD EN LA OBRA DE LAS TRES ECOLOGÍAS (1989) DE FÉLIX GUATTARI.

Tras promover valores positivos en el aula, como el respeto hacia la diferencia o el cuidado del medioambiente, se propuso trabajar en el aula con fragmentos de la obra de *Las Tres ecologías* de Félix Guattari (1930–1992). Esto permitió trabajar con el alumnado, en dos sesiones teóricas, la comprensión lectora y el aprendizaje colaborativo. Por grupos, los/las discentes tuvieron que analizar los textos y participar en un debate, en el que debían explicar, con sus propias palabras, los conceptos que se encontraban marcados en los fragmentos a analizar.

Se debe destacar que, al no tener que desarrollar, con presión y a un nivel muy técnico, los conceptos clave, el estudiantado se encontró más tranquilo, relajado y participativo, propiciando así un entorno seguro, donde no había miedo a la equivocación, pues si un grupo no lograba definir del todo alguna idea, otro trataba de complementarla.

Además de propiciar el aprendizaje colaborativo, escoger a Felix Guattari no fue algo baladí, ya que promovió nuevas formas de comprender y ejercer el activismo ecológico y político. Partiendo de la concepción de que las transformaciones técnico-científicas han desembocado en un desequilibrio ecológico y en un aumento de la precarización de la vida cotidiana (Díez Montoya, 2020,10), Guattari propuso el concepto de *ecosofía* (filosofía ecológica). De esta forma, se amplió el campo de actuación del ecologismo, llevándolo desde la valoración de la naturaleza hacia una visión integral, compuesta por tres dimensiones interrelacionadas: la ecología ambiental (la relación con la naturaleza), la ecología social (la organización de las sociedades) y la ecología mental (valores subjetivos del ser humano).

El pensamiento ecosófico consiste así en adoptar una ética y una política basadas en la sostenibilidad integral de la vida, desafiando las lógicas dominantes de poder y consumo para crear unos espacios en los que habiten comunidades más justas, diversas y solidarias. Por ejemplo, con la producción masiva de bienes materiales y la cultura de la compra, se abandonan progresivamente los territorios existenciales individuales y de grupo en pro de un conservadurismo subjetivo que lo único que ocasiona es una represión y crispación social, ante la imposibilidad de adquirir todos los bienes y servicios que se ofertan en el sistema capitalista. Por este motivo, Guattari propone abandonar las subjetividades tradicionales del pasado, que han legitimado la desigualdad en la sociedad, y revisitar los conceptos tradicionales con el fin de transgredirlos y superarlos a través de la ruptura expresiva del significante, elaborando así nuevos esquemas sostenibles, adecuados a la sociedad en la que vivimos y fundamentados en el beneficio de la colectividad. Aunque sea difícil valorar, en algunas ocasiones y a corto plazo, los beneficios de las acciones basadas en el interés colectivo, se deberá tener en consideración el impacto positivo que pueden ocasionar para las generaciones

que habitarán en un futuro más lejano. Como dijo Guattari: "De la subjetividad en estado naciente; Del socius en estado mutante; Del medioambiente en el punto en el que puede ser reinventado; (será) Donde se lucidará la salida de las crisis más importantes de nuestra época" (Guattari, 1996, 78).

La ecología social opera así en los entornos humanos (comunidades, movimientos ciudadanos, instituciones, sistemas de poder y vínculos interpersonales) para paliar los efectos del capitalismo y la burocracia, que solo generan soledad, desigualdad y homogeneización cultural, deteriorando tanto la naturaleza como la vida humana. Guattari encuentra la solución en la búsqueda de la solidaridad, el cooperativismo, la justicia y el respeto por la diversidad desde un ámbito local o de microestructuras, es decir, de relaciones sociales cotidianas a nivel barrio, trabajo, escuela, universidad, familia etc. Por lo tanto, la clave radica no solo en proteger la naturaleza, sino también en transformar nuestra forma de vivir en el mundo, rompiendo con el modelo productivista y promoviendo una relación más ética y sostenible con el entorno natural. Consecuentemente, la acción antrópica no debe limitarse a la conservación de la naturaleza, sino que debe fomentar una reconexión simbólica con el entorno natural, volver a construir una relación emocional basada en la interdependencia. Este cambio será fundamental pues evitará el utilitarismo y la explotación industrial, los cuales conducen en la mayoría de los casos al detrimento de las formas de vida humana.

La ecología mental sería la dimensión que se ocupa de la relación del ser humano consigo mismo, es decir, aquel ámbito que tiene que ver con lo subjetivo, en el que intervienen nuestros deseos, prejuicios, temores, afectos, imaginación, creatividad o modos de pensar, los cuales, según Guattari, se ven opacados muchas veces por el ritmo de vida frenético y el consumo desenfrenado. Frente a esto, el pensador francés opinará que debe cuidarse también nuestra capacidad de materializar y transformar nuestra subjetividad frente a los efectos uniformadores del capitalismo. Solo mediante la diversidad de emociones y la riqueza interior de cada individuo ante los modos de vida estandarizados que la globalización impone y que van dirigidos, apoyados por los medios de comunicación, hacia el consumo, se pueden solucionar problemas

sociales y ambientales. Guattari pensaba que, mediante la reflexión individual, sobre nuestros deseos y formas de habitar, también se llevaba a cabo una revolución intima.

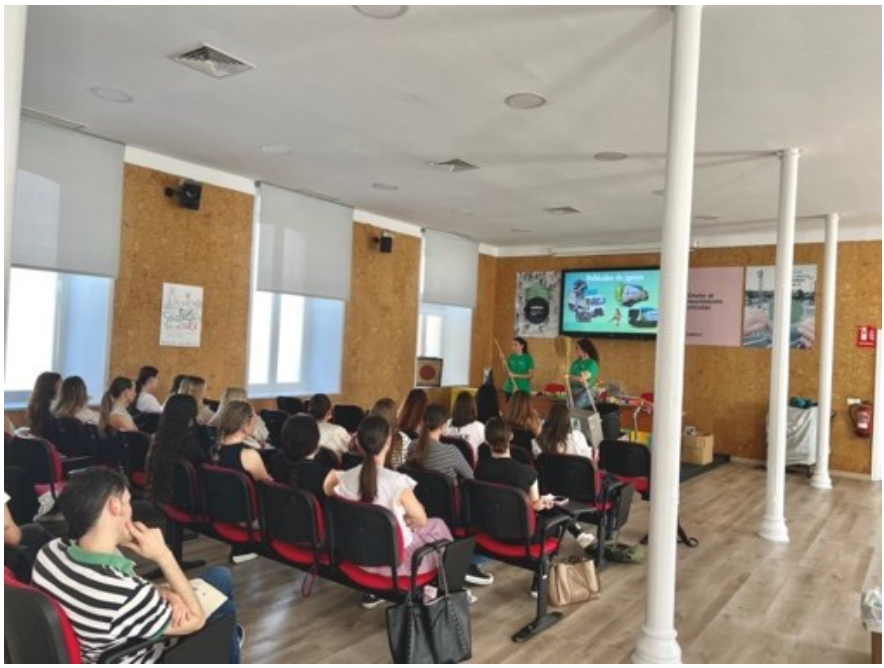
Desde esta perspectiva el alumnado reflexionó sobre nuestra necesidad de estar interconectados de manera rápida e instantánea y cómo ello se traducía en una fuerte dependencia hacia las innovaciones tecnológicas, así como profundizaron en los ritmos frenéticos de producción, propios del sistema capitalista. El estudiantado planteó así propuestas para trabajar con el alumnado de infantil que consistieron en la posibilidad de rescatar un viejo juguete y rediseñarlo para alargar su vida útil hasta la creación de otros nuevos con materiales reciclados.

6. UN TALLER PARA CONCIENCIAR SOBRE LA REDUCCIÓN DE RESIDUOS: EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SIGNIFI-CATIVA

El salón de Educación Ambiental posibilitó contemplar en primera persona cómo las monitoras de la empresa de gestión de residuos de Sadeco llevaban a cabo un taller, en el que planteaban actividades para trabajar el desarrollo sostenible con diferentes tipos de alumnado y cómo se adaptaban a la madurez y habilidad de los grupos, desde infantil hasta secundaria. Vieron la importancia de la gamificación para asimilar conceptos clave como el reciclaje, el cuento para concienciar sobre la importancia del bienestar animal o las erres para estimular un consumo responsable.

Otro aspecto importante a reseñar consistió en que pudieron comprobar la importancia de la gestión adecuada de los residuos para evitar desechos innecesarios o bien facilitar su reciclaje y garantizar un nuevo uso, en lugar de descartar aquello que no sirva y que se sume a la innumerable lista de objetos que se tiran. Además se aprovechó también para deconstruir los prejuicios hacia las plantas de reciclaje y desmentir falsos mitos como el “para qué reciclar si toda la basura va a ser recogida por el mismo camión”.

FIGURA 4. *Fotografía tomada en el Salón de Educación Ambiental de Sadeco.*



Fuente: Fotografía del autor

Una vez impartido, las alumnas tuvieron que plantear actividades de trabajo dirigidas hacia el consumo responsable y la correcta gestión de residuos a fin de evitar la generación masiva de desechos y el consumo desmedidos de bienes sin razón aparente, entre las que podemos señalar el empleo de la gamificación para diferenciar los colores de los cubos de basura, así como separar e identificar la materia orgánica de la inorgánica, envases, plásticos y, en general, utensilios de uso cotidiano.

Finalmente, con el objetivo de valorar el impacto de la activad, se llevó a cabo una encuesta sobre la satisfacción general del alumnado, quien señaló la necesidad de ser informados sobre cuestiones medioambientales, como el reciclaje, al menos una vez al año, debido a que el exceso de información y las distracciones de las redes sociales hacen que se olviden dichos conceptos con mayor facilidad. Los/las discentes también consideraron que la visita al salón de educación ambiental fue verdaderamente útil y significativa, dado que les ayudó a reforzar los

contenidos sobre la forma de gestionar los residuos y cómo proyectarlo a los infantes. Se señaló también que, el amplio número de actividades que se les mostró fueron muy inspiradoras, atractivas e interactivas, lo que posibilitaba sacar el máximo rendimiento de los/las jóvenes y captar su atención el mayor tiempo posible.

7. CONCLUSIONES

Mientras que la película de Robot Salvaje permitió reflexionar al alumnado sobre los diferentes modelos de familia, la importancia del sentido de pertenencia social, cuestiones sobre la maternidad contemporánea o poner en valor la diferencia en el ámbito de la diversidad funcional, las actividades que el alumnado preparó para trabajar con los infantes les permitió profundizar más en cada una de ellas, dando valor sobre todo a la diversidad familiar e intentando adaptar en todo momento las propuestas a la madurez de los/las discentes.

En cuanto a la selección de textos de Félix Guattari, al ser contenidos de carácter filosófico, el alumnado encontró algunas dificultades para asimilar todas las particularidades de los conceptos clave. No obstante, con la correspondiente ayuda del docente, se pudo entender perfectamente el pensamiento ecosófico, permitiendo a los futuros graduados y graduadas en Educación Infantil, no solo poner en relación lo ambiental, lo social y lo mental, sino también adquirir una visión holística del desarrollo sostenible, dirigida a transmitir valores de respeto, diversidad y justicia desde la infancia.

La visita al Salón de Educación ambiental permitió al alumnado experimentar de manera directa y en primera persona, prácticas educativas reales que se llevaban a cabo con el alumnado de Infantil, consiguiendo así despertar la creatividad y motivación para replicar, adaptar y diseñar actividades con un enfoque ecológico y transformador en el aula, los cuales hicieron hincapié sobre todo en cuestiones relacionadas con el bienestar animal, el cuidado de las calles y la importancia del reciclaje, por ejemplo, a la hora de distinguir vidrio de cristal.

Pese a que el uso del cine, textos filosóficos y experiencias en primera persona han demostrado ser una estrategia pedagógica eficaz para

sensibilizar al alumnado sobre los problemas medioambientales, fomentando el espíritu crítico y llevando a la práctica contenidos de la asignatura, debe destacarse que la gran dificultad ha residido sobre todo en planificar este tipo de actividades y adaptarlas a la planificación docente de la asignatura. Hubo de emplearse un día más de lo previsto para finalizar el visionado de la película de Robot Salvaje, así como celebrar un debate y desarrollar propuestas a trabajar con el alumnado de infantil para profundizar los valores que se muestran en la película.

También debe señalarse que la salida fuera del aula, requiere de un esfuerzo extra por parte del docente, pues se debe organizar bien a un grupo numeroso, compuesto por un total de 63 personas que hubo de dividirse en dos grupos grandes para poder realizar el taller en el Salón de Educación Ambiental. Pese a esto, las actividades han merecido la pena, puesto que, sin lugar a duda, han favorecido la comprensión de los contenidos teóricos y fomentado el pensamiento crítico en torno a las causas estructurales del deterioro ambiental, como el capitalismo y la estandarización cultural, empoderando al alumnado como agentes de cambio capaces de imaginar y construir formas de vida más sostenibles.

8. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2021). *Mundo consumo*. Paidós.

Carbonell-Alcocer, A., Romero-Luis, J., Gértrudix, M., Borges-Rey, E. (2022). "Educar para un futuro sostenible a través de la Economía Circular: Implicación ciudadana y cambio social", *Comunicar*, 73 (XXX), 21-32.

Celeste Marroco, M. (S.F.). "Empoderando a futuros docentes: integración de medios audiovisuales y aprendizaje basado en proyectos en la formación". *TRAMARed.* Enlace web: bit.ly/4eGU3TB (Última consulta: 02/07/2025).

Díaz, M. (l998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente", *Revista de educación*, 315, 67-83.

Díez Montoya, S. (2020). *De vuelta a las tres ecologías: aspectos ecosóficos de la crisis ecológica global.* Trabajo de Fin de Máster. Universidad del Rosario (Colombia).

Gómez Cano, R. y Jodar Velázquez, M. E. (2019). “Cultura mediática y educación: la audiovisualidad en la nueva ecología de medios”, *Did@ascalia: Didáctica y Educación*, 10 (3), 139-150.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pretextos.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Anagrama.

Masana Diego, M., Granado Peinado, M. y Muñoz Moreno, A. (2023). “Fomentando competencias investigadoras a través de la lectura guiada de textos científicos en el entorno universitario” en Molero Jurado, M.M., Simón Márquez, M.M., Martos Martínez, A., *et al.* (coomp.). *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior*, Dykinson, 119-130.

McKeown, R. (2006). *Kit pédagogique pour l'éducation pour le développement durable*. UNESCO.

Moreno Mena, B.R., Chávez Inca, K. M., Nieto Bonilla, J. E. y Silva Padilla, C. F. (2023). “El reciclaje una estrategia didáctica para conservar el medioambiente”, *InvestiGO. Revista científica multidisciplinaria*, 4 (8), 34-36. https://doi.org/10.56519/7rpc1f72

Troya Santillán, C., Guerra Villegas, T.K., Moreno Zambrano, G.F., Fiallos Castro, E.E., Fiallos Castro, I.M. (2024). “El impacto de la lectura guiada en la comprensión de textos narrativos en estudiantes de Educación Primaria”. *Ciencia Latina. Revista científica multidisciplinar,* 8 (6), https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14850

UNESCO (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. UNESCO.

GAMIFICACIÓN EN EL AULA: DIÁLOGOS (IM)POSIBLES EN LA HISTORIA DEL ARTE

DAVID CEJAS RIVAS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La presente aportación plantea una actividad que explora el estudio del arte como documento histórico y su relación con los grandes procesos contemporáneos, los cuales han sido abordados a lo largo de los contenidos teórico-prácticos de la materia Geografía e Historia para 4º ESO.

Para ello, se recurre a la gamificación como estrategia pedagógica innovadora que permita consolidar una selección de contenidos a través de una simulación del programa *First Dates*. Así el alumnado debe distribuirse en parejas para representar una cita ficticia entre dos artistas relevantes de los siglos XVIII-XXI, diseñando unos diálogos, aunque creativos con coherencia y rigurosidad histórica, apoyados en las fuentes primarias y secundarias. Además, la actividad sería evaluada mediante una rúbrica multidimensional, favoreciendo así la autonomía y el pensamiento crítico de los discentes.

1.1. EL APRENDIZAJE LÚDICO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

La gamificación en el aula ha sido, en los últimos años, una metodología educativa bastante recurrente por sus múltiples posibilidades y atractivos para el alumnado, existiendo numerosos trabajos y recursos al respecto (Román Laraña, 2023). En el ámbito de la Historia del Arte, numerosos docentes se han ido sumando al giro metodológico marcado por especialistas en la pedagogía lúdica (Escalera Fernández, 2019, 65-69; Rodríguez Prados, 2023: s.f.). De esta forma, se introducen estrategias activas en el aula que, aplicable en diferentes niveles educativos,

incorpora mecánicas propias de los juegos como desafíos, competiciones y recompensas, lo que refuerza la participación y el compromiso de los estudiantes (García García, 2024: 2-3).

En la actualidad, la simulación de programas y concursos televisivos está siendo un éxito para complementar el contenido curricular, tanto en las diferentes áreas de conocimiento, como en los diversos los niveles educativos (Arufe Giráldez, 2019: 99-116; López-Gómez et al., 2022: 303-310; Marín Salmerón, 2022: 55-64; Rodríguez Suárez et al., 2024: s.f.). Se trata de una cuestión próxima y afín a una gran parte de la sociedad, lo que consecuentemente produce una mejor respuesta en el aula. En este sentido, consideramos que este tipo de estrategias garantizan una mayor estimulación y motivación con la consiguiente mejor adquisición de las competencias transversales, gracias al dinamismo de esta práctica y, sobre todo, el interés de las nuevas generaciones por los mass media.

1.2. El aprendizaje competencial y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Educación Secundaria

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se debe fomentar el enfoque competencial, autónomo, significado y reflexivo, siguiendo la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación* (LOMLOE, 2020: 122874). Así el estudiantado no sólo adquiere los contenidos específicos, sino que, partiendo de principios, objetivos y metodologías transversales consiguen las destrezas con las cuales resolver las problemáticas de cada materia sobre las situaciones reales planteadas, un ejercicio propio de una ciudadanía activa y crítica de hoy (y con el futuro). Esto debe ser propiciado por el claustro que, en relación al proyecto de centro e independientemente de su materia, debe ser capaz de incorporar un procedimiento formativo basado en la educación en valores, el desarrollo sostenible, la igualdad entre mujeres y hombres, y de trato, no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos (LOMLOE, 2020: 122922). De la normativa nacional y autonómica se extrae la importancia de las competencias para el desarrollo integral de los estudiantes en la superación de los retos del siglo XXI, por ello, con la presente actividad se trata de motivar

a los discentes para que consigan captar la atención del resto de compañeros y compañeras, logrando así un "flechazo" con los artistas y obras expuestas en el aula.

En relación a lo anterior, la ley educativa actual también considera fundamental la implantación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, en esta práctica didáctica, se abordarían la Educación de Calidad (ODS 4), la Igualdad de Género (ODS 5) y las Alianzas para lograr los objetivos (ODS 17) (Organización de las Naciones Unidas, s.f.). en este sentido, el arte ofrece múltiples representaciones, significados y visiones, por lo que se convierte en una herramienta útil y versátil para contribuir en el desarrollo sostenible a futuro (Ruiz Bañón, 2024: 18-39)

1.3. El sistema de coevaluación en la Enseñanza Media

Cuando se plantea esta actividad para la asignatura Geografía e Historia para 4º ESO, debido a su carácter transversal y lúdico, se optó por incorporar también una innovación evaluativa al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el estudiantado debía prestar más atención a los diálogos teatrales del grupo-clase con el fin de aprender evaluando. Ello logra un reconocimiento del otro y del "yo" en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, progresos y oportunidades de mejora que descubren entre todos (Borjas, 2011: 96).

Al respecto, se han ido desarrollando metodologías evaluativas activas como la coevaluación o la autoevaluación, cada vez más demandados en la práctica educativa a todos los niveles formativos. Sus numerosos beneficios son recogidos en múltiples investigaciones recientes (Álvarez Valdivia, 2008: 127-140; Carrizosa Prieto, 2012; Falcón Aurora, 2021: 2-17).

A pesar de sus innumerables beneficios pedagógicos, aún hoy, numerosos docentes encuentran inconvenientes en la realización de esta experiencia didáctica evaluadora, especialmente cuando su puesta en práctica se dirige a la enseñanzas básica y media, apoyándose en la falta de formación, madurez y responsabilidad del alumnado, a lo que añaden posible subjetividad y desigualdad en el proceso evaluador (Babik *et al.,* 2024: 1653-1689; Usher, 2025: 1-15). De hecho, en la

cotidianidad de los foros educativos, existe un gran número de voces docentes que cuestionan los citados beneficios de esta praxis evaluadora, resaltando sus posibles desventajas formativas frente a la heteroevaluación, tan extendida aún en el sistema educativo español (y andaluz por el caso que nos compete). A ello se suma que el personal docente de estas etapas formativas no suele dedicarse a la investigación pedagógica y/o didáctica, por tanto, se limita a realizar comentarios despectivos en los espacios educativos y, por supuesto, obviando estas prácticas evaluativas en su metodología docente en el aula.

2. OBJETIVOS

En el marco de esta propuesta didáctica, se deben integrar diferentes elementos, a considerar, el aprendizaje lúdico, el valor de los ODS para una educación adaptada a las necesidades reales universales y la incorporación de una evaluación activa en el aula de educación secundaria obligatoria.

En consiguiente, nos hemos marcado unos objetivos a cumplir con el fin de formar una ciudadanía que se adapte al pragmatismo del siglo XXI, es decir, educar para que aprendan a pensar y actuar de manera resolutiva ante las múltiples variabilidades de un mundo cambiante. Así se pretende que sean capaces de resolver problemas reales a partir de la Historia, más que memorizar contenidos históricos.

Por todo lo anterior, consideramos que nuestro estudiantado debe adquirir un compromiso con su propio proceso de aprendizaje de una manera dinámica, y en relación con nuestra asignatura Geografía e Historia, resulta imprescindible identificar y (re)conocer a las figuras clave de la Historia del Arte, comprobando su relevancia dentro de los distintos movimientos y corrientes artísticas. De esta forma, se podrá comprender el arte como un testimonio histórico, capaz de reflejar los conflictos, transformaciones y desafíos del mundo contemporáneo, estableciendo conexiones significativas entre producción artística y contexto sociopolítico.

Para ello, el alumnado deberá apoyarse de manera rigurosa en diversas fuentes históricas —primarias y secundarias, textuales, audiovisuales y artísticas— para elaborar un diálogo ficticio, verosímil y

contextualizado entre artistas de una misma época o de periodos diferentes. Así, podrán desarrollar competencias comunicativas, creativas y de pensamiento crítico, especialmente en relación con la expresión oral, la argumentación y la construcción de discursos coherentes en un entorno de aprendizaje gamificado.

Por último, se fomentarán los procesos de coevaluación y autorreflexión, aplicando una rúbrica multidimensional que permita al alumnado analizar, valorar y mejorar tanto su propio trabajo como el de sus compañeros y compañeras. Entonces, trataremos de promover el trabajo colaborativo, la negociación de ideas y el diálogo mutuo al demandar una construcción conjunta de discursos entre parejas de estudiantes, fortaleciendo estrategias de cooperación y habilidades sociales. Y, en definitiva, impulsar un aprendizaje activo y participativo mediante estas dinámicas de gamificación basadas en formatos culturales actuales, como es el caso de *First Dates*.

3. METODOLOGÍA

A partir de un enfoque constructivista se expresan diversos tipos de estrategias pedagógicas con el fin de profundizar en las semblanzas de los artistas y sus fuentes histórico-artísticas correspondientes. Por un lado, el aprendizaje competencial, en el que se enmarcan diferentes tareas dentro de la actividad para valorar las siguientes competencias CCL, CSC, CPSAA o CCEC, entre otras. Por otro, un aprendizaje basado en la gamificación, en el que se simula un diálogo entre autores fundamentales de la historia del arte. De este modo, se refuerza el contenido impartido con aspectos complementarios y de gran utilidad para los discentes, siendo partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje de una manera dinámica y colaborativa.

A continuación, vamos a explicar qué competencias claves se integran en esta propuesta educativa y cómo debe el alumnado ejecutar las tareas para alcanzarlas.

La comunicación lingüística (CCL) se obtendrá a partir de la expresión oral en los diálogos realizados en clase, así como de la elaboración y

representación de los textos (con coherencia histórica) que deberán tenerse en consideración para desarrollar esta práctica.

La competencia digital (CD) se cumple con la búsqueda de fuentes en medios digitales (biografías, obras de arte, entrevistas, vídeos, museos virtuales) y el uso, creación y diseño de presentaciones u otros materiales audiovisuales a mostrar duante la dinámica grupal.

La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSA) se forma con las herramientas que nuestro estudiantado debe tener en cuenta para colaborar y desarrollar una escucha activa y reflexiva durante la planificación del trabajo en parejas, al mismo tiempo, que deberán estar atentos al resto de compañeros y compañeras para participar del sistema de coevaluación.

La competencia ciudadana (CC) se genera mediante la comprensión crítica del contexto histórico, político, social y artístico de la etapa contemporánea. Para ello, contarán con las explicaciones previas del profesorado de la asignatura sobre los contenidos curriculares de la misma y, en relación, por parejas deberán completar algunos aspectos del programa académico con la investigación dirigida a la consecución de estos diálogos entre artistas del pasado.

La competencia emprendedora (CE) se plasmará en la creatividad empleada durante la elaboración del guion, el rol de personajes y el juego de simulación llevado a cabo durante esta práctica educativa.

La conciencia y expresiones culturales (CCEC) se materializarán a través del análisis y valoración del arte como patrimonio cultural y expresión del pensamiento contemporáneo.

Al mismo tiempo, se propone una innovación docente en lo concerniente a la evaluación de dicha situación de aprendizaje, gracias al uso de una rúbrica multidimensional en la que los compañeros y compañeras se ocuparán de valorar la actividad. De este modo, la gamificación puede resultar no solo un recurso metodológico dinámico, atrayente y motivador para el alumnado, sino también muy eficaz desde el punto de vista del aprendizaje competencial. Ante el desarrollo de las *fake news* en los medios de comunicación, nos resulta fundamental que

nuestro alumnado sea consciente del valor y rigor de las fuentes. Para ello, se ofrecerán motores de búsqueda y recursos que les permita discernir dónde y cómo consultar, especialmente cuando se traten de temáticas históricas. De esta manera, se contribuye a un aprendizaje significativo, ya que los estudiantes investigan, reflexionan, crean y, además, interpretan a partir de estos diálogos ficticios.

4. SECUENCIACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

La actividad propuesta se llevará a cabo en la asignatura Geografía e Historia, 4º ESO. En concreto, durante la unidad didáctica 15, titulada "El desarrollo del arte contemporáneo (ss. XIX-XXI)" donde, una vez impartidos todos los contenidos históricos de este período, se revisará dicha etapa a través de una mirada artística. Esta nos ocupará 11 sesiones, de las cuales, 4 irán dirigidas al desarrollo de este ejercicio, debido a la importancia del mismo al ser el único tema de historia del arte y, por consiguiente, evaluarse todos aquellos criterios ligados a las manifestaciones culturales y artísticas. De hecho, en la situación de aprendizaje se aplicarán los tres bloques de saberes, siguiendo la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación* y el *Decreto 217/2022*, pudiéndose concretar en la Comunidad Autónoma de Andalucía en la *Orden de 30 de mayo de 2023*. Para ello, se ha llevado a cabo una cuidadosa selección de los saberes básicos más afines a nuestro ejercicio didáctico (Tabla 1).

TABLA 1. *Bloques temáticos y saberes básicos para Geografía e Historia (4º ESO)*

Bloques temáticos	Saberes básicos
A. Retos del mundo actual	Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico, artístico y geográfico.
	Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Tecnologías de la información geográfica.
	Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país.
	Métodos de investigación en el ámbito de la Geografía y de la Historia. Metodologías del pensamiento histórico y del pensamiento geográfico.

B. Sociedades y territorios	Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo. Contraste entre interpretaciones de historiadores.
	Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.
	España ante la modernidad. Estrategias para la identificación de los fundamentos del proceso de transformación de la España contemporánea y contextualización y explicación de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en la formación de una identidad multicultural compartida.
	Las formaciones identitarias: ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales. Ciudadanía europea y cosmopolita.
	La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Mujeres relevantes de la historia contemporánea.
	El nacimiento de las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas y su relación con las artes clásicas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.
C. Compromiso cívico local y global	Diversidad social y multiculturalidad. Integración y cohesión social.
	El patrimonio como bien y como recurso. Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial.
	La igualdad real de mujeres y hombres. La discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.
	Las emociones y el contexto cultural. La perspectiva histórica del componente emocional.

Fuente: Elaboración propia

Para una mejor comprensión del mundo contemporáneo se debe ejercer una mirada desde el arte, ya que la caída del Antiguo Régimen también trajo consigo la disolución del sistema artístico basado en la primacía de un único movimiento estilístico, como venía ocurriendo en anteriores centurias. Así, con la génesis del arte contemporáneo, surgen nuevas y diferentes expresiones plásticas al mismo tiempo, dando lugar a un arte plural, vanguardista y rompedor. Entonces, la sociedad contemporánea se configuró a partir de múltiples -y muy diversas- manifestaciones estéticas, en consonancia con el acelerado proceso transformador entre los siglos XIX y XX.

Para abordar esta problemática con metodologías activas se ha sugerido un producto final que, elaborado por parejas, consista en un diálogo entre dos artistas de la época contemporánea, pudiendo pertenecer a la misma o diferente corriente estilística. En este sentido, se plantea un juego basado en el formato televisivo *First Dates*, donde dos personajes

deben mantener una conversación fluida sobre las transformaciones políticas, sociales o ideológicas de su tiempo, apoyándose en las fuentes histórico-artísticas para tratar de convencer a sus compañeros y compañeras de que son la pareja del momento. ¿Alcanzarán un amor a primera vista por estos artistas? Ello lo decidirá el resto de estudiantado, quienes valorarán el *match* de cada una de las parejas con una rúbrica de evaluación multidimensional. De este modo, se juzgarán diferentes criterios (comentados más adelante), por lo que deberán lograr un diálogo ficticio, pero cargado de citas históricas y obras artísticas para reforzar la calidad de la información contenida en la simulación.

La unidad didáctica presenta una compleja situación de aprendizaje que será el producto final de la misma. Esta constará de cuatro sesiones, donde un grupo compuesto por 28 alumnos y alumnas será dividido en 14 parejas para elegir diferentes artistas contemporáneos y, entonces, formar el juego de roles.

En la primera sesión, se explicará el procedimiento del taller, los recursos a emplear y el sistema de evaluación interpares que deberán llevar a cabo. Para ello, se entregarán los materiales pertinentes, tanto en la plataforma virtual como en formato impreso: el listado con autores (se asignará aleatoriamente con ayuda de la IA, dando también la opción de elegir algún creador o creadora que no esté en la relación ofrecida), la tabla que deben rellenar con las fuentes (y sus tipologías) consultadas y la rúbrica de evaluación multidimensional. Entonces, se les facilitarán las tablets del centro para dar comienzo a la búsqueda de las fuentes y recursos históricos y artísticos con los que preparar el diálogo por parejas.

La segunda sesión, se dedicará a continuar con la preparación de la conversación ficticia, contando con la ayuda de las fuentes y el asesoramiento del profesorado. También se pueden apoyar en recursos digitales, entre ellos, podemos resaltar la utilidad y novedad del *Diccionario Biográfico Español (DBE),* el cual ya ha sido puesto en práctica con alumnado de otros niveles educativos. Se considera una consulta indispensable, cuando sea posible, con el objetivo de extraer referencias históricas importantes sobre su figura (Guisado Domínguez, 2022: 2485-2487). Al mismo puede accederse a través de su web oficial (Real Academia de la Historia, s.f).

La tercera y cuarta, se dedicarán al desarrollo del juego, pues los encuentros tendrán lugar en clase con el fin de aprender los unos de los otros y, además, iniciarles en el proceso de coevaluación al mismo tiempo. En tanto que consideramos que estas dinámicas de gamificación y coevaluación en el aula contribuyen a una óptima adquisición de los saberes, consecución de los objetivos didácticos y cumplimiento de los criterios de evaluación, a la par que estimulan el pensamiento reflexivo, crítico y emprendedor del alumnado.

4.1. Ejemplo de diálogo (im)posible

Para elaborar el diálogo entre artistas, cada equipo debe partir de la cumplimentación de una ficha con la información fundamental, además, deberá entregar un guion con, al menos 15 líneas, indicando también los dos actores implicados y dónde tendrían la cita (lugar y ambientación) (Tabla 2). La intención es compartirnos información de sus estilos artísticos y contextos históricos, sobre todo si fuesen diferentes, resaltando los puntos en común y discrepantes entre sus visiones estéticas. Por ejemplo, Eugène Delacroix (Romanticismo en el período de las revoluciones liberales francesas) frente a Pablo Picasso (Cubismo y denuncia política ante la Guerra Civil española) o Berthe Morisot (Impresionismo, reflejando un papel activo de la mujer en el arte francés decimonónico) y Tamara de Lempicka (Art Decó, haciendo alarde de la modernidad y feminidad en el arte europeo y americano del siglo XX), entre otros posibles casos.

Por ejemplo, en una hipotética cita entre Frida Kahlo y Vincent Van Gogh, ambos se encuentran y ponen en común cuestiones como sus dramáticas semblanzas marcadas por la diversidad funcional de ambos, a partir de fotografías personales y autorretratos o haciendo referencia a textos personales como *Cartas a Theo* de Vincent Van Gogh (1872-1890) o *El diario de Frida Kahlo* (1944-1954). Gracias a estas interesantes aportaciones, ella narrará su enfermedad (poliomielitis) y su trágico accidente con las consiguientes operaciones que la mantuvieron postrada durante años, frente a la obra *Autorretrato con la oreja vendada y caballete* (1889) que nos muestra al pintor holandés con la oreja izquierda cortada. Como vemos, a partir de fuentes tanto escritas como

gráficas desvelarán los entresijos de sus vidas y sus obras, marcadas en ambos casos por un fuerte contenido simbólico.

TABLA 2. *Plantilla a rellenar, junto al guion, para realizar la simulación.*

PLANTILLA DE LA GUÍA E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Nombre del artista: _____

Movimiento artístico: _____

Obras representativas: _____

_____

Contexto histórico y cultural:

_____

_____

_____

_____

Estilo y técnicas empleadas:

_____

_____

Datos curiosos o relevantes:

_____

_____

Fuentes utilizadas (mínimo 3):

_____

_____

_____

_____

_____

Autoría de la ficha:

Fuente: Elaboración propia

4.2. Coevaluación

Una vez que todas las parejas hayan representado su diálogo (im)posible entre artistas, se debe proceder a una puesta en común -en la última sesión- con el fin de generar un foro abierto de conocimiento y debate. Previamente, el profesorado ha entregado y explicado la rúbrica multidimensional a cada pareja, habiendo asignado, de manera aleatoria, los *peer review* para que unas parejas evalúen a otras. De esta forma, se pretende invitar al estudiantado al desarrollo de una actitud crítica y colaborativa para con el resto de contenidos expuestos, ya que deberán prestar atención a las simulaciones de sus compañeros para aprender evaluando, por supuesto, el docente guiará el proceso evaluativo con la finalidad de comprobar su desarrollo de manera satisfactoria y objetiva.

Para atender a la evaluación del alumnado -que se llevará a cabo mediante coevaluación- se han considerado el manejo de siete criterios relacionados con diversos aspectos, a considerar, en la dinámica por parejas. En la misma, resultan fundamentales el análisis de fuentes y el trabajo cooperativo como ejes vertebradores de la propuesta. Si bien, también será de relevancia para conseguir los objetivos marcados, la contextualización tanto histórica como cultural y artística en la confección de los diálogos que deberán poseer una correcta expresión oral y comunicativa. Además, el citado rigor histórico debe ser combinado con creatividad en el formato del diálogo y, sobre todo, la capacidad de los y las discentes para generar debate y argumentación para con el resto de sus compañeros y compañeras.

Con el fin de facilitar la aplicación de esta propuesta didáctica por parte de otros profesionales en esta materia u otras relacionadas, procedemos a desglosar los siguientes criterios de evaluación con sus correspondientes descripciones por dominios o niveles (de excelente a insuficiente).

1. Análisis de fuentes (2 puntos) – GEH.4.1.1.
    - Excelente (9–10): El alumnado identifica y utiliza con precisión tres o más tipos de fuentes (iconográficas, escritas, materiales o audiovisuales). Además, las interpreta con mirada crítica. Ejemplo: “No estoy de acuerdo con lo que tal historiador dice de mí porque…”

- Notable (8,5–7): Identifica al menos dos tipos de fuentes y demuestra una buena comprensión e interpretación de las mismas.
- Aceptable (5–6,5): Muestra una comprensión parcial o superficial de las fuentes y hace un uso limitado de estas.
- Insuficiente (<5): No maneja correctamente los tipos de fuentes o los confunde.

2. Trabajo cooperativo (2 puntos) – GEH.4.1.2.
   - Excelente (9–10): Participación activa de todos los miembros del equipo.
   - Notable (8,5–7): Existe colaboración equilibrada, aunque con cierta desigualdad en la participación.
   - Aceptable (5–6,5): Trabajo desigual o con poca planificación conjunta.
   - Insuficiente (<5): Falta de coordinación evidente o trabajo individualizado sin cooperación real.
3. Expresión oral y comunicativa (1 punto) – GEH.4.1.3.
   - Excelente (9–10): Exposición clara, segura, sin trabarse y con pleno dominio del tema.
   - Notable (7–8,5): Exposición adecuada, con pequeños fallos y con escaso apoyo en la lectura.
   - Aceptable (5–6,5): Expresión irregular o uso excesivo de la lectura.
   - Insuficiente (<5): Expresión pobre o falta de preparación; uso de lenguaje malsonante u ofensivo.
4. Creatividad y formato del diálogo (1 punto) – GEH.4.2.1.
   - Excelente (9–10): El guion refleja originalidad, humor o ingenio sin perder el rigor académico.
   - Notable (7–8,5): El formato es claro y está bien estructurado, aunque con menor originalidad.

- Aceptable (5–6,5): El texto se entiende, pero es muy básico o poco trabajado.
- Insuficiente (<5): Se observa poco esfuerzo creativo o un formato confuso.

5. Debate y argumentación (1 punto) – GEH.4.2.2.
   - Excelente (9–10): En la puesta en común, el alumnado argumenta a favor y en contra de manera razonada.
   - Notable (7–8,5): Es capaz de poner en valor la figura expuesta y reconocer el valor de otras.
   - Aceptable (5–6,5): Participa en el debate sin criterio claro y sin argumentos sólidos.
   - Insuficiente (<5): No participa en el debate o no respeta a sus compañeros y compañeras.
6. Contextualización histórica (1,5 puntos) – GEH.4.3.3.
   - Excelente (9–10): Relaciona perfectamente al autor o autora con su contexto social, político y económico. Ejemplo: "Hice esta obra porque en mi época viví tal evento…"
   - Notable (7–8,5): La relación entre autor y contexto es correcta, aunque poco desarrollada.
   - Aceptable (5–6,5): Falta profundidad o precisión en la contextualización.
   - Insuficiente (<5): La información es inexacta, confusa o está descontextualizada.
7. Contexto cultural y artístico (1,5 puntos) – GEH.4.7.1.
   - Excelente (9–10): Relaciona perfectamente la obra con su autor, época, estilo y función en un contexto determinado. Ejemplo: "En mi época la moda era… Sentí que debía plasmar…"
   - Notable (7–8,5): La relación es correcta, aunque poco desarrollada.

– Aceptable (5–6,5): Falta profundidad o precisión en la explicación del contexto.

– Insuficiente (<5): La información es inexacta, confusa o no guarda relación con el contexto.

En definitiva, se ha aportado una propuesta de rúbrica multidimensional a partir de los criterios seleccionados en la ley en vigor para que el estudiantado tenga una guía con la cual valorar a sus iguales. En tanto que se apuesta por la búsqueda e implicación activa de todos los agentes en el proceso de evaluación, intentando lograr un enfoque activo, transparente y coherente con los objetivos marcados. A partir de un lenguaje accesible y unos criterios definidos, el alumnado puede participar de manera responsable en la valoración propia y ajena, favoreciendo la reflexión, la autonomía y la mejora continua de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES Y RESULTADOS ESPERADOS

Con esta propuesta didáctica se pretende que el alumnado sea capaz de adoptar una actitud reflexiva y enriquecedora gracias a la simulación lúdica, donde la consulta de las fuentes originales y secundarias, la recreación de unos diálogos ficticios -pero basados en la fiabilidad y rigor del conocimiento de la realidad histórica de un determinado período- y la evaluación entre iguales permitan el alcance de un aprendizaje competencial a partir del juego.

Esta actividad presenta numerosas fortalezas a través de las cuales conseguir un aprendizaje activo y significativo, ya que el estudiantado busca, consulta e interpreta las fuentes históricas para crear un *sketch* biográfico simulando un formato televisivo de interés entre el grupo poblacional. De esta forma se adquieren progresivamente las diferentes destrezas y competencias clave en su formación, al mismo tiempo que desarrollan la capacidad crítica al juzgar, mediante la coevaluación, los medios orales expuestos por sus iguales.

Esta dinámica de pareja debe mantener, entre otras cuestiones evaluables, el rigor histórico como elemento fundamental. Por lo tanto, el uso de

temas transversales como ODS o herramientas innovadoras evaluativas estarán presentes en la actividad, puesto que apostamos por su uso en Educación Secundaria. Estos recursos no tienen por qué simplificar la realidad histórica y artística de los contenidos abordados en el ejercicio, sino al contrario, pueden ofrecer un enfoque novedoso para transmitir la importancia del arte en los diferentes y múltiples contextos de la era contemporánea, una cuestión -la artística- bastante relegada en los programas, propuestas didácticas y manuales de Educación Secundaria en España.

En definitiva, la versatilidad de nuestra idea docente pone el foco de atención en cuestiones como gamificación, fuentes históricas y arte, permitiendo aplicar la presente situación de aprendizaje a materias afines en otros niveles educativos como Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato o Historia del Arte en 2º de Bachillerato, incluso aquellas asignaturas de la modalidad de Bachillerato de Artes e incluso titulaciones superiores. Del mismo modo, se puede transformar el *leitmotiv* de los personajes artísticos por agentes históricos en general y, entonces, adaptarse a los diferentes cursos de la materia Geografía e Historia, por supuesto, con la concreción curricular correspondiente. Así como también caben modificaciones a nuestra propuesta, al poder incorporar la competencia digital (CD) y la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), para lo cual, deberían entregar un vídeo editado en el que hayan sido grabadas las citas fuera del aula, como si estuviesen en el plató y aumentando los roles participantes (presentadores, camareros u otras parejas que puedan intervenir) que aporten más datos al discurso histórico-artístico y, por ende, mayor complejidad. Sea como fuere, consideramos que este ejercicio por parejas presenta numerosas características para aplicarse en el aula y, con ello, introducir al alumnado en la adaptación y resolución de los retos del siglo XXI.

6. REFERENCIAS

Álvarez Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 127-140.

Arufe Giráldez, V. (2019). Experiencia didáctica de una adaptación de tres famosos programas de TV: First Dates, MasterChef y Pekín Express al aula universitaria. En De la Torre Fernández, E. Contextos universitarios transformadores*: construíndo espazos de aprendizaxe*. Universidade Da Coruña, 99-116.

Babik, D., Gehringer, E., Kidd, J., Sunday, K., Tinapple, D. & Gilbert, S. (2024). A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: charting the landscape. *Education Tech Research Dev*, 72, 1653–1689.

Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia),* 15, 94-107.

Escalera Fernández, I. (2019). Gamificación en la educación: el rol de la Historia del Arte. *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation (CIVINEDU 2019).* REDINE, 65-69.

García García, A. (2024). Gamificación y Webquest para el reconocimiento de imagen en Historia del Arte. European Public & Social Innovation Review, 9, 1-15.

Guisado Domínguez, M.A. (2021). Recursos didácticos, competencia digital y formación de maestros en ciencias sociales. Una experiencia con el diccionario biográfico español. En Buzón-García, O. & Romero García, M.C., *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI.* Dykinson, 2475-2493.

López-Gómez, J.A., Carrasco, A., Beamud, E., Jurado Merchán, R., Tejero Manzanares, J. & Zhang, X. (2022). ¿Quién quiere ser millonario? El concurso como herramienta alternativa de evaluación. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*,* 7, 303-310.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30 diciembre, 122868-122953: http://bit.ly/44Ig6pr

Marín Salmerón, A. (2022). Los concursos televisivos como metodología en el aprendizaje en derecho. En Andrés Segovia, B., Chaparro Matamoros, P., Gómez Asensio, C. & Pedrosa López, J.C., *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital.* Universitat de València, 55-64.

Organización de las Naciones Unidas (s.f.): http://bit.ly/4eiPrmj

Real Academia de la Historia, Diccionario Biográfico Español: http://bit.ly-/4nBdCkb

Rodríguez Prados, F. (2023). Musealiza tu cole: la escuela de nuestros mayores. *Revista Andalucía Educativa:* http://bit.ly/3IvA7XF

Rodríguez Suárez, N., García Morilla, A., Francisco Olmos, J. M. D., Roca Burdial, I., Ignacio Cerrato, S., Frutos Roe, R. D., & Sánchez Prieto, A. B. (2024). *Escapando del archivo: evaluando a través de la gamificación. Memoria Proyecto innovación docente.* Universidad Complutense de Madrid.

Román Laraña, M. (2023). *La gamificación como tendencia educativa en la actualidad.* Trabajo Fin de Máster. Universidad Oberta de Cataluña.

Ruiz Bañón, M.L. (2024). Instalaciones escultóricas y estrategias de gamificación. Forjando un futuro sostenible a través del arte. En González Yubero, S. Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social. Dykinson, 18-39.

Sampayo Falcón, A. (2021). Coevaluación y su aplicación en las aulas educativas. *Ciencia y Filosofía,* 5 (5), 2-17.

Usher, M. (2025). Generative AI *vs*. instructor *vs*. peer assessments: a comparison of grading and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 1-16.

LOS SIGNOS ENTRE NOSOTROS: FRITZ LANG Y EL ETHOS DEL ESPECTADOR CINEMATOGRÁFICO

CARLOTA GÓMEZ HERRERA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

> La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes *vemos* ponerse el sol. *Sabemos* que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión. El pintor surrealista Magritte comentaba esta brecha siempre presente entre las palabras y la visión en un cuadro titulado *La clave de los sueños*.
>
> […] Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo centro es ella misma, constituyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos (Berger, 2000: 13-14).

La mirada incisiva del director y guionista de cine austríaco Friedrich Christian Anton Lang Fritz, comúnmente conocido como Fritz Lang (1890-1976), inaugura, bergerianamente, nuevos modos de ver en los que las relaciones entre ver, pensar y saber en el marco del espacio cinematográfico abren una dimensión de discernimiento otra[84]. La composición iconológica e iconográfica que traza en su obra está, si se quiere, embargada por la desestructurante y atractiva ambigüedad y

[84] Lang desarrolló su carrera artística en Alemania y en Estados Unidos. Durante su época alemana dirigió clásicos como *Metrópolis* (1927) o *M, el vampiro de Düsseldorf* (1931), por lo que, en sus inicios, contribuyó al movimiento expresionista alemán. Desde mediados de los años 1930, tras el ascenso del Partido Nazi en Alemania, comenzó a trabajar exiliado en Hollywood, donde se convirtió en uno de los principales artífices del cine negro, si bien no se limitó a ese género.

contradicción filosófica, que arroja al espectador filmográfico a reformularse algunos postulados básicos referentes a la lúdica del poder en su relación con la razón.

Una de las pretensiones más persistentes —y, en cierto modo, obsesivas— que caracterizó al individuo antiguo, y de la que aún hoy buena parte de la humanidad no ha logrado emanciparse, fue la de imaginar e intentar concretar, a través de distintos tipos de discurso —filosófico, científico, jurídico, psiquiátrico, entre otros—, mecanismos que permitieran alcanzar una copia objetiva, clara y distinta de la naturaleza, de aquello que, una vez objetivado, se presentara como dado y necesario ante la conciencia. La materialización paradigmática y más deslumbrante de esta voluntad adquirió forma física en el dispositivo primigenio concebido por el sujeto del prerrenacimiento: una máquina cuyo interior oscuro haría posible fijar y revelar, de una vez por todas, la realidad exterior en su supuesta y anhelada transparencia pura, sin mediaciones ni dobleces (Kofman, 1975).

La cámara oscura, dispositivo que proyecta imágenes invertidas, sentó, justamente, los cimientos de la fotografía —constituye su antesala— y, eventualmente, del cine, al demostrar cómo se podían capturar imágenes. Conocida desde la antigüedad, funciona como un cuarto oscuro con un pequeño agujero por donde entra la luz, y proyecta una imagen invertida en la pared opuesta. Este principio óptico fue utilizado por artistas para dibujar y pintar, y posteriormente, con el descubrimiento de materiales fotosensibles, se convirtió en la base de la fotografía. La necesidad de fijar la imagen —poseerla— y la posterior evolución de la fotografía, con la creación de placas sensibles a la luz, allanaron el camino para la invención de la cámara cinematográfica, que utiliza una serie de imágenes fijas para crear la ilusión de movimiento.

El nacimiento histórico del concepto de *cámara* en el ámbito de la óptica fue introducido por primera vez de manera sistemática por Alhacén, matemático y físico nacido en Basora en el año 965. Su obra *Kitāb al-Manāẓir* (traducida al latín como *De Aspectibus* durante la Edad Media) constituye uno de los tratados fundacionales de la óptica científica y

representa una ruptura radical con las concepciones ópticas heredadas del mundo grecolatino. Alhacén refutó las teorías visuales sostenidas por autores clásicos como Euclides, Aristóteles o Ptolomeo, quienes sostenían que la visión se producía mediante la emisión de rayos visuales desde el ojo hacia los objetos observados[85].

Este artefacto —que representó un verdadero parteaguas histórico y epistemológico— no hizo sino conducir, paradójicamente, al encapsulamiento de su propia ideología, porque ver es siempre obtener un doble. Nuevamente, el animal simbólico quedaba preso de la doblez que arrastraba y producía su insaciable voluntad de verdad omniabarcante y se enfrentaba al problema del conocimiento, la estructura y organización de la "imagen teorética del mundo" en su paradigma cósico-real —y no simbólico-intelectual (Cassirer, 2016). Es la escisión de lo supuestamente ideal que se halla en la imagen representativa de la cosa respecto de lo real, esa división entre el mundo del ser inmediato y el mundo de la significación mediata, esa oposición entre *imagen* y *cosa*, la que no puede ser eliminada (Cassirer, 1995: 45).

Mirar hacia otro lado implica negar la posibilidad de hacer hablar a la imagen su propio lenguaje. Aunque, en efecto, a través del objetivo óptico se lograba sujetar y proyectar sobre una superficie bidimensional una imagen en apariencia fiel y nítida del mundo exterior, pronto el fantasma del símbolo trae consigo corrientes de resaca que arrojan restos insospechados. La incorporación en la ecuación del elemento y proceso simbólico condujo más allá de los límites de la "imagen natural" del mundo, de la imagen resultado de la experiencia y la observación, al haber hallado en el mundo mitológico una relación que, aunque no

[85] En contraposición, argumentó —basándose en una combinación de observación empírica y razonamiento geométrico— que la percepción visual tiene lugar porque los rayos de luz se propagan en línea recta desde los objetos hacia el ojo, y no al revés. También fue el primero en describir formalmente el principio de funcionamiento de la cámara oscura y que hacía referencia a una estancia oscura o tienda cerrada. Diseñó un dispositivo óptico rudimentario consistente en una habitación completamente oscurecida —o una caja cerrada— con una pequeña abertura en una de sus paredes. A través de este orificio, un haz de luz procedente del exterior era capaz de atravesar el sistema y proyectar, sobre la superficie opuesta, una imagen invertida del objeto que se encontraba frente a la abertura.

es reductible a las leyes del pensamiento empírico, en modo alguno carece de ley, sino que presenta una forma estructural con un carácter peculiar e independiente (Cassirer, 1976: 7).

Esta consideración fue confrontada primero en los términos de las leyes físicas cartesiano-newtonianas, como posteriormente a la luz de la crítica especulativa que Hegel formularía respecto de la inversión de las categorías físico-conceptuales heredadas. Se asume, pues, que la metáfora de la "cámara oscura", al velar las relaciones reales en la medida en que contribuye —si no total, sí al menos sustancialmente— a la disolución de la fe ciega en la conciencia, pone en entredicho, a su vez, la primacía de una posible libertad completamente emancipada.

> El cinematógrafo aumenta doblemente la impresión de la realidad de la fotografía; por un lado restituyendo a los seres y cosas su movimiento natural; por otro proyectándolos, liberados de la película como de la caja del kinetoscopio, sobre una superficie en la que parecen autónomos. Y precisamente en el momento en que la mayor fidelidad jamás obtenida debía orientarlo hacia las aplicaciones científicas y hacerle perder todo interés espectacular, el aparato Lumière dirige sus imágenes a la sola contemplación, es decir, las proyecta como espectáculo (Morin, 2004: 22).

En clave dialéctica, de la mano de Marx, dicha metáfora encarna la inversión ideológica, esto es, la cámara oscura procede a la manera de un inconsciente que opera a espaldas del sujeto (Kofman, 1975: 17). Se reconfigura así, en este momento, un nuevo modo de relación con el sujeto que objetiva, con el sujeto que se piensa a sí mismo en el acto de conocimiento y que, al mismo tiempo, se relaciona constitutivamente con imágenes. En Nietzsche, ello remite al carácter perspectivista del conocer que impugna toda pretensión de acceso directo o absoluto a la "cosa en sí", o dicho de otro modo más exacto, la cámara oscura se relaciona con ese sistema de fuerzas presente en los cuerpos destinado a establecer cierta jerarquía entre los impulsos, que queda transformado en la metáfora del olvido, olvido necesario para la vida (Kofman, 1975: 60). En Freud, implica el descentramiento estructural de un yo —la conciencia ya no es soberana, pues debe confrontarse con un inconsciente cuya forma y contenido fluctúan en relación con las coordenadas históricas y sociales de la experiencia.

Todo aquello que queda "a las espaldas del sujeto", y que la filosofía de la sospecha supo identificar brillantemente, obliga a reajustar cómo se relaciona el sujeto con las imágenes del pensamiento, a marcar una distancia crítica frente a aquello que se presenta como evidente. Resurge así, inevitablemente, la pregunta clásica planteada por Platón: ¿es la pintura —y, por extensión, la fotografía, el cine, en suma, toda *imagen*— una representación fidedigna de la realidad? Más aún, y esta vez no en términos disyuntivos, sino interrogando los supuestos mismos de tal dicotomía: ¿qué significa, en rigor, *representar*? ¿Qué condiciones de posibilidad hacen de la representación una mediación *stricto sensu* del mundo?

Maurice Merleau-Ponty afirma en *El ojo y el espíritu* (1964) que el ser humano habita en «una extraordinaria usurpación, en la que nunca se piensa bastante, que impide concebir la visión como una operación de pensamiento» (1986: 16), aquella que arma ante el espíritu un cuadro o una representación del mundo, esto es, un mundo de la inmanencia y de la idealidad. La visión, dice Merleau-Ponty, no es «cierto modo del pensamiento o de la presencia a sí. Es el medio que me es dado de estar ausente de mí mismo, de asistir desde dentro a la fisión del Ser» (1986: 60-61). Rodin, como recuerda Merleau-Ponty, supo ver con agudeza que «c'est l'artiste qui est véridique et c'est la photographie qui est menteuse ; car dans la réalité le temps ne s'arrête pas» [Es el artista quien es verídico y es la fotografía la que es mentirosa; porque en la realidad el tiempo no se detiene] (1911: 86).

Este descentramiento y carácter mentiroso "originario" de la visión —su carácter no-reflexivo y su estatuto preconceptual— abre la posibilidad de reconsiderar negativamente la experiencia del espectador cinematográfico en términos análogos, pero desactivando la mirada que recoge positivamente lo efectivo que en el acto de representar pueda haber —aquellas categorías que permiten afirmar— en el marco de un movimiento hacia la negatividad de la imagen, para pensarla dentro del campo de las «no-obras», de la lógica del afuera o de los usos menores, vacíos, mortíferos del medio cinematográfico (Dubois, 2017: 13).

La treta consistiría en tomar a la producción cinematográfica —esa unión seguida de "instantes muertos"—, el cine, *como si* estuviese alumbrada por un «pensamiento de lo negativo, por la cruz de su

ontología» (Dubois, 2017: 13). *Video, ergo non sum*[86]. La palabra '*video*', aquí, ha de tomarse en su rica pluralidad semántica. Uno de esos sentidos que alberga y que cabe recoger en este punto es el de «tecnológico», justamente porque es debido al uso del vídeo como dispositivo y como imagen que esta negatividad halla como expresarse y, por tanto, analizarse (Dubois, 2017: 14).

En cierto sentido, toda la historia de las artes audiovisuales podría ser repensada a la luz de una genealogía de la negatividad, como el despliegue de una contracara de la representación. Así, en la fotografía, se manifiesta una violencia singular y definitiva, una incisión cortante e irrevocable que, como advertía Susan Sontag, parece contener en sí misma un impulso mortífero, el instante robado como acto de captura, como crimen ontológico que deja ante el espectador el cuerpo diseccionado, sin aliento, de la imagen (2006: 16). En el cine, por su parte, se despliega una violencia de corte y confección, que sangra fluida, desfilante y narrativa, y que activa una lógica de percepción y montaje ligada a la guerra, a la vigilancia y a la producción estratégica de la mirada. La cámara cinematográfica en su ejercicio cartografía, apunta, ocupa; traduce el tiempo en una forma de control rítmico y simbólico, inscribiendo el conflicto en la arquitectura misma de la visibilidad (Deleuze, 1984: 53). El expresionismo, dice Deleuze, desarrolla un principio de oposición, conflicto o lucha: lucha del espíritu con las tinieblas (1984: 164) en el que «toda diferencia entre lo mecánico y lo humano se ha disuelto, pero esta vez en provecho de la poderosa vida no orgánica de las cosas» (1984: 81).

Es por ello que el vídeo introduce una mutación decisiva. Se trata de una imagen-velocidad, intermitente y barrida, aleatoria, sin anclaje, que disuelve toda pretensión de continuidad o sustrato. Esta imagen, tan volátil

[86] *Video ergo non sum* es el título de la exposición que Rita Castro Neves presenta en el Museo del Neorrealismo. Con ella busca reflexionar sobre el impacto de una paradoja ancestral que aún hoy nos acompaña: "veo (*video*), pero lo que veo y me seduce no lo puedo poseer". La metáfora civilizatoria del mito de Narciso condensa la evocación de un itinerario inquietante, pues el poder de la imagen y sus efectos hipnóticos han creado, desde hace mucho, una tradición de saber y de verdad que, poco a poco, se ha adueñado de nuestra relación con lo real. Partiendo de este mito, Ovidio concluyó en *Las metamorfosis* (libro III) la contradicción inherente al juego de espejos de la identidad: "me veo, luego no soy".

como ubicua, opera como instrumento de una violencia difusa, blanda, infinita, capaz de segmentar imperceptiblemente el espacio cotidiano en zonas de visibilidad estratégica. Su figura paradigmática es el centro de control, herencia posindustrial del «panóptico benthamiano, o bien la del *zapping*, avatar posmoderno del poder disperso y aleatorio» (Dubois, 2017: 14), donde el ojo ya no ve: escanea, consume, olvida.

Hay, pues, en este recorrido histórico y teórico por los usos 'vacíos' o 'menores' de los dispositivos visuales, una no-presencia que atraviesa toda la estética de la modernidad técnica: el progresivo eclipse del sujeto ante las máquinas de visión. Es la emergencia de una ontología espectral de la imagen, donde la representación ya no revela al mundo ni al yo, sino que los disuelve, los convierte en huella, en resto, en fantasma. Una estética de la desaparición, donde el ojo, al mirar, se ciega a sí mismo, y el sujeto queda absorbido por la lógica maquínica de lo visible.

2. EL NUEVO GOBIERNO DE LOS SIGNOS ASIGNIFICANTES: LA COLONIZACIÓN DEL SÍMBOLO Y LAS FUNCIONES DE SERVIDUMBRE MAQUÍNICA

El neoliberalismo, última mutación del capitalismo en su forma más depurada y expansiva, constituye un dispositivo acéfalo e ilimitado, una maquinaria autorregulada cuyo designio último es el dominio integral del orden global. Como un cuerpo extraño y parasitario, infiltra y subsume las estructuras gubernamentales, socava los fundamentos de la democracia y penetra en los tejidos más íntimos de la existencia. Su conquista más decisiva no es otra que la colonización de la subjetividad: la instauración de una economía psíquica donde emerge un nuevo tipo antropológico, un sujeto maleable y despolitizado, moldeado para habitar la masa y responder —de modo casi reflejo— a los imperativos del consumo perpetuo, la productividad ilimitada y la optimización de sí como mandato moral (Merlin, 2017).

Félix Guattari ya en la década de 1970 bosqueja una formulación novedosa, elaborada en el marco de sus investigaciones filosóficas —centradas en el elemento inconsciente y los objetos del deseo— y sus actividades profesionales en el campo de la psicoterapia, acerca del capital,

según la cual este puede entenderse, en su dimensión más radical, como "operador semiótico". Esta caracterización, que traspasa el plano y la significación puramente económica, sitúa al capital como una máquina abstracta —en sentido lato, técnica, teórica, social, comercial, etc.— que organiza y moviliza flujos de signos con fines de control, producción y, sobre todo, de subjetivación[87].

Ahora bien, ¿de qué manera? Cabe tener presente qué noción de subjetividad subyace a esta comprensión. Para Guattari, pensar la subjetividad a partir de su producción no supone, de ninguna de las maneras, una vuelta hacia la dicotomía de sistemas de determinación que había alimentado y sostenido gran número de los sistemas filosóficos anteriores —basados en la oposición clásica entre sujeto individual y sociedad— en la medida en que la porosidad del poder ha roto ya la estéril e ingenua manera de comprender las relaciones estrechamente jerárquicas obligadas (bien-mal, mundo sensible-mundo inteligible, verdad-mentira, bello-feo, amo-esclavo, burgués-proletario, amigo-enemigo).

Los diferentes registros semióticos que entran en juego en la modulación de la subjetividad y sus aristas son siempre concretos o, desbordadamente históricos, resultantes de las confluencias y fluctuaciones diversas en cada uno de los sujetos. De ahí que la subjetividad sea, asimismo, plural y polifónica —retomando una expresión bajtiniana (1999: 306). ¿En qué consisten y cuáles son estos registros o componentes?

Las componentes semióticas del capital operan, *prima facie*, en tres registros diferenciados, pero ancladamente interrelacionados. El primero es el registro representacional-significante, estructurado a partir de semióticas significantes —el lenguaje verbal articulado, las normas jurídicas o los discursos institucionales— cuyo resultado es la producción

[87] La noción de "capital como operador semiótico" ha sido desarrollada por Félix Guattari en textos como *Caosmosis* (1992) y *Mil mesetas* (con Deleuze, 1980), donde se propone una ruptura con la concepción económica clásica del capital, para pensar su funcionamiento como un dispositivo de captura y modulación de flujos significantes y asignificantes. En este marco, el capital no se limita a organizar la producción material, sino que actúa sobre el deseo, la percepción y la subjetividad, operando a través de máquinas semióticas que configuran los paisajes sensibles y cognitivos del sujeto contemporáneo.

de subjetividad: la constitución del «yo», del «individuo», del «sujeto» en un sentido moderno, de tal modo que todo está apresado, sujetado socialmente [*assujettissement social*] en una red semiótica significante y representativa. En este plano positivo, el conjunto de componentes semiológicos significantes, que en cada uno de los individuos son históricamente particulares (la familia, la educación, la economía, etc.) produce formas de reconocimiento, identidad y subjetivación que permiten la interiorización del orden social y económico y una inserción efectiva en él (nombre, profesión, identidad, nacionalidad, etc.).

El segundo registro está compuesto por el conjunto de elementos que la industria de los medios de comunicación, o dicho de otro modo, la industria cultural (Adorno y Horkheimer, 1994: 165) —ahora industrias culturales— o del entretenimiento [*amusement*] genera y pone en circulación.

El tercer registro, en cambio, se organiza a través de semióticas asignificantes, cuyo funcionamiento no se articula en torno a la representación ni a la significación, sino a la eficacia maquínica estructural. Estas semióticas —entre las que se incluyen la moneda, los flujos numéricos, las ecuaciones matemáticas, las interfaces digitales, los algoritmos, los sonidos y las imágenes digitales, o incluso ciertos usos de la música— operan como procesos de captura, modulación e intensificación de afectos, percepciones y pre-subjetividades. Dicho de otro modo, dichas semióticas son aquellas que ponen en juego signos que tienen un efecto simbólico o significante, pero su funcionamiento propiamente dicho no lo es. En ese sentido, no producen sujetos en sí mismos. Más bien, movilizan ciertas energías preindividuales previas, no codificadas aún en una forma de conciencia, para integrarlas funcionalmente en los circuitos del capital.

De tal modo, la máquina semiótica del capital, hija del llamado "giro lingüístico", actúa sobre dos frentes: moldea la subjetividad mediante dispositivos de significación y, por otro, activa y explota flujos de deseo, percepción y afectividad a través de medios asignificantes. Ahora bien, ¿cómo se teje y qué contiene la cultura mediática? Se genera mitopoéticamente, esto es, se urde como *mythos:* fábula, relato, figuración. La máquina fotográfica lo muestra: todo fenómeno psíquico pasa

primero necesariamente por una fase inconsciente, por la oscuridad, el negativo, antes de acceder a la conciencia. El problema es que el negativo puede no ser revelado, de hecho, es una utopía humana que lo sea. Y de esto ha sido y es muy consciente el desarrollo de la industria cultural mediática contemporánea, que nutre sus figuraciones de «expresiones —muy condicionadas históricamente, desde luego— que son fruto de una facultad mitopoética entrañada en la imaginación humana misma, en todo tiempo y lugar» (Chillón, 2000: 123). Así pues, el conocimiento —y, en consecuencia, la comunicación posible— se perfila ante todo como imagen (*mythos*); y es solo posteriormente, a través de un proceso paulatino de simbólica y metafórica transustanciación, «que adquiere contornos precisos y deviene concepto (*logos*)» (Duch y Chillón, 2012: 237).

3. METODOLOGÍA

La exposición del marco teórico que sustenta esta aportación sirve como base para el desarrollo y puesta en práctica de una experiencia de innovación docente transversal en el ámbito de la Filosofía, las Ciencias Sociales y los Estudios Cinematográficos y Análisis Audiovisual —así como en disciplinas y áreas de investigación afines.

La propuesta didáctica se articula a través de una metodología de gamificación (Deterding et al., 2011: 2; Kapp, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011; Burke, 2011 o Prieto Andreu y González García, 2025: 24), centrada en el análisis ludológico-narratológico de las películas *Dr. Mabuse, el jugador* (1922)*, El Testamento del Dr. Mabuse* (1932), producida en el ocaso del régimen de Weimar —y que pretendía ser una alegoría de la locura que supone la llegada al poder de los nazis— y *Los crímenes del Dr. Mabuse* (1960). Para ello, se plantea una secuencia de actividades ludificada estructurada en torno a desafíos teóricos y prácticos: deliberaciones en un foro académico simulado, elaboración de mapas de poder y cartografías discursivas, análisis textual gamificado y producción de informes argumentativos en formato digital.

En cuanto a la metodología empleada, se integran y combinan enfoques y estrategias pedagógicas alternativas como la gamificación, el

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el modelo de aula invertida. A partir del visionado de los films, se estructura una dinámica de *role playing* y juego de simulación (el analista weberiano, el crítico frankfurtiano, el pensador foucaultiano, etc.), donde el alumnado, organizado en grupos colaborativos, debe aplicar las categorías de análisis teórico-práctico para activar marcos de comprensión e interpretación —perspectivas vinculadas a marcos teóricos específicos y diferenciados— en el examen de los valores del sistema social del estado de cosas existente. Ello permite alcanzar un triple objetivo: comprender qué características presenta la obra cinematográfica escogida como material educativo gamificado; desarrollar habilidades y actitudes cívicas a través de la deliberación efectiva y el diálogo constructivo y fomentar una transferencia aplicada, capacitadora y atenta al contexto.

El alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asume distintos roles analíticos vinculados a teorías sociales y filosóficas clave —como las de Max Weber, Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Hannah Arendt o Michel Foucault— con el objetivo de desentrañar las formas y dinámicas de poder, control social y manipulación simbólica representadas en la figura de Mabuse, concebida aquí como paradigma de la tiranía de la razón cínica y la dominación moderna. El film adquiere en el aula el estatus de objeto hermenéutico y campo de juego crítico. Un tablero ficcional donde se activan lecturas filosófico-políticas que dialogan con problemáticas contemporáneas como la biopolítica, el populismo, la vigilancia, la mediatización de la violencia o la construcción del miedo como tecnología de gobierno.

Para la evaluación, se emplean rúbricas por niveles de desempeño e indicadores de logro, sistemas de recompensa en forma de puntos de evaluación aditiva y herramientas digitales colaborativas que favorecen tanto la autorregulación del aprendizaje como la coevaluación entre pares.

4. LA FIGURA DEL DOCTOR MABUSE Y EL DISPOSITIVO TECNOLÓGICO

En 1921, sale publicada la novela del guionista de cine luxemburgués Norbert Jacques (1880-1954) *Dr. Mabuse,* novela que Lang pasará al cine al año siguiente y que llevará por título *Dr. Mabuse, el jugador*

(1922), también conocida como *La pasión fatal del Dr. Mabuse*. Esta, la muda, es realizada al principio de la República de Weimar, apenas un año después de que Freud, del cual Lang era un lector precoz (Dubois, 2001: 27), publicara su *Massenpsychologie.* El personaje central, también protagonista de las dos obras cinematográficas posteriores, el gran desconocido "doctor Mabuse", es el de un hipnotizador, maestro del disfraz y genio del crimen que adopta las más diversas identidades para manipular la sociedad de la República de Weimar. Se puede asociar al personaje literario de *Fantômas*, creado en la misma época en Francia por Pierre Souvestre y Marcel Allain. En el retrato langiano de una sociedad al borde del colapso en el que la especulación financiera, el juego y la corrupción dominan la vida pública, los miedos de una Alemania en crisis tras la Primera Guerra Mundial se hacen manifiestos mediante técnicas del expresionismo alemán vigentes en la época. Se comprende así que la película de Lang sea una crónica, «un documento —decía el propio director— del mundo contemporáneo» (Kracauer, 1985: 82).

Concebida en una coyuntura histórica marcada por la expansión masiva de la televisión y el afianzamiento de las tecnologías electrónicas como dispositivos de control, estas películas adquieren hoy un valor visionario. Son films en los que encontramos «una inteligente crítica del propio medio cinematográfico como dispositivo ideal para sugestionar al público de masas» (Rivera García, 2020: 342). En ella, el poder del espectáculo no se reduce a un único modelo óptico; es inseparable de una organización más compleja del consumo perceptual. Da, en cierta manera, cuenta de su retorno a Alemania tras la prolongada etapa hollywoodense, y, con ello, de una recapitulación crítica —densa y autorreflexiva— de su poética fílmica y de su concepción de la imagen como máquina de vigilancia, inscripción y captura. Lang reformula la función de la mirada dotándola de una dimensión topológica, lo que implica un quiebre sustancial respecto a los mecanismos tradicionales de formalización narrativa del cine clásico. En este desplazamiento, se produce una disociación entre la *voz* y la *figura*, es decir, entre la instancia enunciadora y su anclaje visual, lo que fractura la lógica representacional habitual y exige del espectador un tipo de *atención* intensificada, capaz de asumir las zonas de opacidad y ambigüedad que la imagen ya no resuelve de forma inmediata.

La figura de Mabuse constituye una encrucijada cinematográfica. Representa un umbral entre dos regímenes de representación. Por un lado, puede ser leído como el último gran film clásico, en la medida en que aún opera con una economía escenográfica fundada en la ocultación y la revelación —el «secreto detrás de la puerta» como arquetipo del suspense narrativo—, y con una ética binaria del bien y el mal, donde el conflicto moral todavía articula la estructura dramática. Por otro lado, y mostrando la afinidad entre el gobierno de las formaciones de masa (*Massenbildung*) y la hipnosis, Lang anticipa con él los signos iniciales de la posmodernidad cinematográfica, como la irrupción de la frontalidad escópica, la fragmentación del punto de vista, la disolución del sujeto como entidad estable y la emergencia del vacío como figura estructurante del relato.

El tránsito del cine como arte de la escenificación al cine como arte del dispositivo presenta una imagen que se vuelve interfaz tecnológica productora de subjetividades, capturadora de afectos y simuladora de presencias. No obstante, ya no es vehículo de representación de lo real, sino que en su reproducción anula, vigila, mira sin reciprocidad y, con ello, instituye una asimetría radical que socava la posibilidad de agencia o distancia crítica del sujeto con aquello que tiene delante. El personaje es visto, medido, registrado, pero ya no puede responder.

Lang concibe la obra como un dispositivo fílmico que se propone *hacer ver* —es decir, producir una experiencia escópica que confronte al espectador con las tensiones inherentes entre lo visible y lo decible, entre la imagen y el discurso. Esta operación, no gratuita ni meramente estética, siembra en el seno del espacio cinematográfico y en la economía del relato una creciente desconfianza respecto de la transparencia del sentido, lo cual implica una concepción del acto comunicativo en el cine como *efecto* —producto inestable, diferido y dialéctico— de la confluencia de tres registros fundamentales.

En primer lugar, el registro significante, de raíz semiológica, que comprende el entramado de signos visuales y sonoros, con sus cargas simbólicas, formales y connotativas; en segundo término, el nivel de la fábula o diégesis —el relato ficcionalmente construido— que organiza los acontecimientos en una lógica inteligible (aunque siempre amenazada por la irrupción de lo irracional o lo informe); y por último, el

registro maquínico, esto es, el aparato técnico y estructural que hace posible la producción, circulación y recepción de la *imagen*: el dispositivo óptico, narrativo y escópico que regula la experiencia espectatorial.

El autor ensambla estos tres niveles con la intención deliberada de evidenciar su *artificialidad constitutiva*, desnaturalizando el proceso mediante el cual el cine produce ilusión de sentido. En lugar de reforzar la identificación del espectador con la diégesis, Lang lo obliga a reconocer el carácter construido —y, por ende, pluralmente ideológico— del relato visual. Esta operación apunta, en el fondo, a interrogar el lugar del espectador como sujeto de deseo: deseo de sentido, de causalidad, de completud. Es en la confrontación con ese *deseo estructurante*, inscrito en el acto mismo de mirar, donde se revela lo más inquietante del film: el vacío constitutivo que subyace a toda producción de sentido, ese hueco originario que precede a toda significación posible y que ninguna *imagen* puede colmar del todo.

Esta dimensión ontológica del film se anuncia ya desde los primeros fotogramas, hecho que conocemos gracias a la confesión de Lang a Lotte H. Eisner, a quien reveló que la película incluía originalmente un prólogo —hoy desaparecido— que comenzaba con una serie de intertítulos donde se formulaba la pregunta inaugural: «¿Quién está detrás de todo esto?» (1976: 59) —pregunta que resuena como interrogante filosófico sobre el fundamento de lo visible y lo inteligible. A esta pregunta le seguía la respuesta: «YO», escrita en letras mayúsculas, mientras la cámara ejecuta un *travelling in* que magnifica el pronombre hasta hacerlo ocupar la totalidad del campo visual. Tras lo cual aparece la escena con la que hoy se inicia el film: Mabuse con un abanico de cartas, cada una de las cuales representa las diferentes metamorfosis, con sus disfraces correspondientes, que va a adoptar (Rivera García, 2020: 345).

Esta operación óptica y enunciativa —el agigantamiento del *Ich*— expone, con precisión inquietante, la paradoja de un «yo» que se enuncia como origen absoluto en un mundo donde la vigilancia ha corroído toda interioridad y la proliferación de máscaras ha pulverizado la identidad. Ese «yo» designa ahora un punto ciego, un simulacro, un efecto residual de las redes de control que organizan la visibilidad.

Deleuze observa que Lang «da un ejemplo célebre del triunfo de imagen-acción en *Dr. Mabuse*: una acción organizada, segmentada en el espacio y el tiempo, con los relojes sincronizados que puntúan el asesinato en el tren, el automóvil, llevándose el documento robado, el teléfono que avisa a Mabuse» (1984: 106). La imagen que resulta de este gesto —el «yo» en primer plano, devorado por el dispositivo— es, en última instancia, una figura de la muerte. «La muerte/ nos hace/sus promesas/ a través/ del cinematógrafo» (Godard, 2014: 72). Pues mientras la cámara avanza, escudriñando y registrando los gestos del rostro espectador (que es también el del espectador real, interpelado por el mecanismo), el tiempo mismo se revela en su dimensión destructiva: no como devenir lineal, sino como ritmo que carcome y descompone la realidad evocada. Así, la técnica no documenta lo real: asiste a su ruina. Y el cine, en esta escena inaugural, no representa el mundo, sino que dramatiza la imposibilidad de habitarlo plenamente bajo el ojo mecánico de la vigilancia.

5. PERFILES DE LA ESPERANZA

No sin razón, Bourdieu comenzó sus conferencias sobre la televisión con una seria advertencia:

> La televisión […] pone en muy serio peligro las diferentes esferas de la producción cultural: arte, literatura, ciencia, filosofía, derecho; creo incluso, al contrario de lo que piensan y lo que dicen, sin duda con la mayor buena fe, los periodistas más conscientes de sus responsabilidades, que pone en un peligro no menor la vida política y la democracia (1997: 8).

Es sobradamente conocida la gran capacidad estratégica que ostenta la industria de los medios de comunicación —y entre ellos, de manera singular, el cine— en tanto instrumento y, a la vez, arma ambigua de las democracias posmodernas. En su calidad de dispositivos de producción simbólica, son mecanismos decisivos de la regulación de la sociedad y de la construcción de lo que se denomina la "opinión pública". Desde los albores del siglo XX, y particularmente a partir de la publicación, en 1932, de *World Politics and Personal Insecurity y Propaganda and Promotional Activities* de Harold Lasswell, no han sido pocas las escuelas de pensamiento que han pasado revista y anticipado de manera diagnóstica

las potenciales consecuencias derivadas del desarrollo de estos novedosos dispositivos de producción cultural. Estas aproximaciones han oscilado entre la adhesión crítica y la franca reticencia a aceptar sin reservas la premisa según la cual tales innovaciones técnicas comportarían necesariamente una expansión de las libertades individuales.

Analizados y, en gran medida, asumidos por las teorías funcionalistas como mecanismos de ajuste sistémico, la industria cultural no deja, sin embargo, de suscitar sospechas en tanto vehículos de conducción y sugestión de la voluntad general de un pueblo. Las producciones semióticas generadas por los *mass media,* así como por las tecnologías emergentes —la informática, la telemática, la robótica— no pueden pensarse sino como máquinas sociales de información y comunicación que operan no solo en las estructuras cognitivas de la subjetividad humana, tales como la memoria o la inteligencia, sino que penetran también en los territorios más sutiles de la sensibilidad, los afectos y los fantasmas inconscientes. Es por ello que hoy se impone, con renovada urgencia, la necesidad de considerar las dimensiones maquínicas de subjetivación con el propósito, al menos, de discernir algunos de los componentes que agencian la producción de subjetividad en la contemporaneidad (Guattari, 1996: 15).

Es crucial retomar aquello que si bien algunos de los llamados postestructuralistas vislumbraron con claridad, no trataron de manera específica en esos términos y que es justamente el componente más aprovechado por los sistemas tecnopolíticos actuales: la economía a-significante. En ella, ¿se busca y necesita una presencia, la del interlocutor, que se materializa en una especie de relación circular donde ambos —espectador y film— se necesitan? ¿El film construye a su espectador, lo dibuja, le da un sitio, le hace seguir un trayecto? (Casetti, 1989: 35). Por su arquitectura argumental, su estructura de montaje y puesta en escena, *Dr. Mabuse, der Spieler* «permite al espectador seguir hasta en la composición de las imágenes» la potencia configuradora (el poder) del dispositivo-cine, y, por tanto, ser «juez y parte». Aunque no anula completamente la influencia del dispositivo, el conocimiento que se obtiene al experimentarlo permite comprender y transformar su efecto (Bellour, 2013: 390). En la época en la que el *sujeto-en-la-sala* se ha eclipsado ante el *sujeto-en-la-película* (Burch, 1985: 202), los

experimentos de autorreflexividad de Lang actúan como mecanismo emancipador, al revelar al espectador el carácter ilusorio del cine como simulacro —lo que, en términos brechtianos, equivaldría a un cierto distanciamiento crítico.

6. CONCLUSIONES

Conviene advertir que existen en el cine maestros incómodos (si se quiere, biomaestros) que luchan en el frente de la exigente filosofía. En ciertas obras de cineastas como Ingmar Bergman, Andrei Tarkovski, Jean-Luc Godard, Carl Theodor Dreyer, el propio Lang o escritores como Kafka, Cioran, Beckett, Nietzsche, Foucault, Deleuze hay una zona irreductible, un núcleo ético, estético y político que escapa a la lógica del consumo y a los alejados rumbos emancipadores que los grandes movimientos de subjetivación colectiva nos conducen.

Puede resultar una paradoja retórica sostener, por un lado, que el dispositivo-cine, «instrumento psicotécnico» (Schmitt, 1982: 173), forma parte del entramado de productos culturales destinados al consumo masivo y, por otro, afirmar que algunas de esas obras contienen elementos que la industria cultural no logra metabolizar ni devorar del todo. Pero es precisamente en esa tensión donde se cifra su potencia crítica y su densidad iluminadora (Pasolini, 2022) que reclama un oído que escuche el tiempo (finito y, muchas veces, impaciente) y sea capaz de lograr un incalculable marco de libertad situado. Porque, como recuerda Godard, cualquier decisión creadora […] no es nada más que una pregunta que afecta al presente (2014: 12). Reconocer las posibilidades éticas contenidas en el sinuoso y desgarrador relieve de las mesetas, como nuevos planos de la existencia, implica ser tartamudo del lenguaje, ver las variables de expresión y las variables de contenido de una lengua que arroja constantemente a posibilidades inexplotadas (Deleuze y Guattari, 2004: 102).

Hay obras cinematográficas que, pese a su circulación técnica y reproductible —o quizá a causa de ella—, no se agotan en el visionado, no se dejan consumir. Lo que se consume, lo que se desgasta en el proceso de producción, edición, distribución o mercantilización es, en todo caso, el soporte, el envoltorio, el flujo externo del dispositivo

cinematográfico. Pero no la obra como tal. La obra —en tanto categoría simbólica 'madre', que atraviesa todos los niveles de la producción y de estratificación del poder; es decir, como estructura abierta y refractaria a cualquier clausura de sentido (pluralismo semiótico)— permanece inasimilable, inagotable (Gómez Herrera, 2023: 314). El distanciamiento y la *mise en abîme* habilitan el reconocimiento del simulacro y del espectáculo y, por tanto, contribuyen a la desidentificación y a la resistencia. Ante esta, el repliegue del sujeto no abandona —no puede olvidar— la pregunta, hoy aplastada por la instantaneidad e inmediatez, cuyo objetivo es sacar a la memoria de las garras de la mirada ciega, hipnótica y homogeneizadora de la máquina.

En este sentido, algunas obras cinematográficas —en tanto *poema-ensayo*, en tanto *film-ensayo*— no se consumen, sino que alimentan intempestiva y actualmente la horquilla de la subjetiva mirada humana. Pueden verse una y otra vez sin reducirse a objeto de uso ni a experiencia cerrada; ante ella tiene lugar un intercambio libidinal denso, sesudo, probablemente amargo, pero guerrillero con la tiranía de la imagen general y unívoca del tiempo presente. Más que agotarse en la repetición, puro reflejo de su reproducción, se reconfiguran semióticamente en cada lectura, hurgando en la herida constitutiva del espectador y haciendo hablar a las voces plegadas, ocultas que se alojan en su propio discurso, abierto al descentramiento. Esa es, quizá, la medida de su singularidad: obras que no se "dejan ver" fácilmente, sino que piden ser pensadas, experimentadas en sus múltiples capas, como si en su centro hubiera un exceso —de silencio, de tiempo, de imagen, de pensamiento— que la lógica del mercado no pueda cancelar. El espectador debe despertar del sueño hipnótico provocado por las imágenes en movimiento, es decir, debe mirar a la cámara oscura y señalar el simulacro.

Allí donde la reproductibilidad técnica democratiza el acceso y acelera la obsolescencia (Benjamin, 1989: 17), estas obras reinstauran una temporalidad distinta, una experiencia del cine como acontecimiento poético y filosófico que desgarra sombras, que se dibuja y se desdibuja con la misma lentitud, una escritura ilegible, que es escritura de puño y letra, de dolor y sudor, de sombras, llena de aristas punzantes, entre las cuales se vislumbran ciertos trazos de luz rasgada que ciegan, pero

alumbran. Se hallan atravesadas por formas, triángulos de una geometría fugitiva que se desmorona al capricho de la sombra de las olas del mar. Para después, otra vez, incansablemente, volver a existir de otra manera (Duras, 1991: 192). Su brillo no es el del espectáculo, que deslumbra, pero que no deja marca, sino el del enigma que resiste ser resuelto por lo irreductible de la fuerza contradictoria inexorable de su lógica. Por eso no se consumen; porque siguen trabajando sobre nosotros mucho después de haberlas visto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación es resultado del Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo "Ética cordial y democracia inclusiva en una sociedad tecnologizada" (ETICORDIAL), con referencia PID2022-139000OB-C21, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Innovación, así como de una ayuda predoctoral FPU21/00189 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

8. REFERENCIAS

Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bellour, R. (2013). *El cuerpo del cine. Hipnosis, emociones, animalidades.* Shangrila Ediciones.

Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.

Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gili.

Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama.

Burch, N. (1985). Notas sobre *Mabuse, der Spieler*. En N. Burch, *Itinerarios. La educación de un soñador de cine*. Departamento Cultural Caja de Ahorros Vizcaína.

Bunchball. (2010). *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification101l.pdf

Burke, B. (2011). *Innovation insight: Gamification adds fun and innovation to inspire engagement*. Gartner.

Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*. Cátedra.

Cassirer, E. (1976). *Filosofía de las formas simbólicas, III. Fenomenología del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (1995). *Filosofía de las formas simbólicas, II. El pensamiento mítico.* Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas, I. El lenguaje.* Fondo de Cultura Económica.

Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1.* Paidós.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2.* Pre-Textos.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dubois, P. (2001). Fritz Lang, cinéaste prémonitoire. *Monde diplomatique,* février. https://www.monde-diplomatique.fr/2001/02/DUBOIS/1861

Dubois, P. (2017). La mirada ciega. En torno a Fritz Lang. *Arkadin*, (6), 12–22.

Duch, L., y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación.* Herder.

Duras, M. (1991). *El amante de la China del Norte.* Tusquets.

Eisner, L. H. (1976). *Fritz Lang.* A Da Capo Paperback.

Godard, J-L. (2014). *Historia(s) del cine.* Caja Negra.

Gómez Herrera, C. (2023). Pluralismo semiótico y conducción mediática. Micropolítica crítica del signo a partir de Foucault. En A. Dafonte Gómez y M. I. Míguez González (Coords.), *El fenómeno de la desinformación: reflexiones, casos y propuestas* (pp. 312-328). Dykinson.

Guattari, F. (1996). *Caosmosis. Ensayos ecosóficos.* Ediciones Manantial SRL.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.* Pfeiffer.

Kofman, S. (1975). *Cámara oscura de la ideología.* Taller Ediciones JB.

Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del* cine *alemán.* Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Paidós.

Merlin, N. (2017). *Colonización de la subjetividad: los medios masivos en la época del biomercado.* Letra Viva.

Morin, E. (2004). *El cine y el hombre imaginario.* Paidós.

Pasolini, P. P. (2022). *La poesía no se consume.* Altamarea.

Prieto Andreu, J., y González García, H. (2025). Una revisión cienciométrica sobre la gamificación educativa: Metodología, soporte, carácter y tipos de juego utilizados en las propuestas gamificadas. *EA, Escuela Abierta,* 28, 23–42. https://doi.org/10.29257/EA28.2025.02

Rivera García, A. (2020). Mabuse en Weimar: Imagen, poder y sugestión de masas. En J. L. Villacañas y J. Maiso (Eds.), *Laboratorio Weimar: La crisis de la globalización en Euroamérica (1918–1933)* (pp. 344–368). Tecnos.

Rodin, A. (1911). *L'art : entretiens réunis par Paul Gsell.* Bernard Grasset.

Schmitt, C. (1982). *Teoría de la Constitución.* Alianza.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* O'Reilly Media.

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR LA RESILIENCIA EN DOCENTES EN FORMACIÓN

ANDREA IZQUIERDO
Universidad de Alicante

RAQUEL GILAR-CORBI
Universidad de Alicante

JUAN LUIS CASTEJÓN
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La resiliencia, entendida como la capacidad de las personas para afrontar, adaptarse y superar de forma positiva situaciones adversas (Luthar et al., 2000), ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la formación del profesorado. Según Connor y Davidson (2003), la resiliencia tiene el potencial además de gestionar eficazmente situaciones estresantes, lo cual resulta especialmente pertinente en el ejercicio docente, una de las profesiones con mayores niveles de estrés y riesgo de *burnout* debido a sus elevadas demandas emocionales y laborales (Resett et al., 2025). En este sentido, la labor educativa se desarrolla en escenarios complejos donde convergen factores personales, institucionales y sociales que exigen al profesorado un elevado nivel de adaptación continua. La presión por alcanzar estándares académicos, la diversidad del alumnado o la convivencia escolar son solo algunos de los elementos que justifican el creciente interés por comprender y promover esta competencia en el futuro profesorado. Además, la sociedad contemporánea plantea desafíos adicionales como la integración tecnológica y la gestión de cambios normativos y curriculares, lo que amplifica la necesidad de contar con profesionales

resilientes que puedan mantener un desempeño estable y eficiente frente a la incertidumbre.

En los últimos años, la investigación educativa ha evidenciado que la resiliencia es un factor clave en el bienestar psicológico del profesorado, al funcionar como un mecanismo de protección frente al estrés y el síndrome de *burnout* (De Vera y Gabari-Gambarte, 2020). Asimismo, diversos estudios han demostrado que los y las docentes con altos niveles de resiliencia no solo afrontan de manera más eficaz los retos inherentes a la práctica educativa (Mérida-López et al., 2023), sino que también contribuyen a la creación de entornos de aprendizaje más seguros, positivos y emocionalmente saludables para su alumnado (Farfan-Astudillo y Tarazona-Meza, 2022). Este conjunto de beneficios convierte a la resiliencia en un componente indispensable del perfil docente, pues no solo garantizaría su estabilidad emocional, sino que potenciaría la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecería dinámicas de aula más inclusivas y participativas. De manera complementaria, la resiliencia docente tiene el potencial de contribuir indirectamente al desarrollo socioemocional del alumnado, al favorecer un clima escolar positivo que promueve la motivación, la autoestima y la capacidad de afrontamiento del alumnado frente a sus propias dificultades académicas y personales.

Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible que el profesorado en formación adquiera herramientas que le permitan desarrollar y fortalecer su capacidad resiliente. Tal como afirmaron Serrano-Sarmiento y Sanz-Ponce (2019), los y las docentes resilientes están en mejores condiciones para gestionar situaciones de incertidumbre, mantener una actitud positiva ante la adversidad y sostener relaciones constructivas en el ámbito escolar, lo que redunda en una práctica pedagógica más efectiva y equilibrada. Resulta importante señalar que esta competencia no surge de manera espontánea, sino que puede ser fortalecida a través de procesos formativos sistemáticos que fomenten la autorreflexión, la autoconciencia emocional y la capacidad de regulación afectiva. Por ello, su inclusión en la formación inicial docente debe entenderse como una inversión a largo plazo en la calidad educativa. Igualmente, desarrollar resiliencia en la formación inicial contribuiría a formar profesionales

capaces de establecer estrategias de autocuidado y manejo del estrés, que resultan esenciales para prevenir el agotamiento laboral y favorecer la permanencia en la profesión docente a lo largo del tiempo.

Por ello, se considera fundamental integrar de manera explícita la educación emocional, incluyendo la promoción de la resiliencia, en los programas universitarios dirigidos al futuro profesorado. Más allá de contribuir a su estabilidad emocional durante la etapa formativa, dicho enfoque permite dotar al futuro docente de herramientas prácticas para afrontar los múltiples desafíos de su ejercicio profesional, como la gestión del estrés, la resolución de conflictos en el aula, la presión burocrática o la sobrecarga laboral (Tenorio-Vilchez y Sucari, 2021). Asimismo, incorporar estos contenidos en la universidad facilita que el alumnado normalice el autocuidado como parte de su identidad profesional, comprenda la importancia de las competencias socioemocionales y desarrolle una visión más integral y humanista del rol docente. Además, la implementación de estrategias resilientes desde la formación universitaria fomentaría la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, donde el futuro profesorado puede compartir experiencias, apoyarse mutuamente y generar redes de soporte que potencien su bienestar y rendimiento profesional.

En este sentido, la resiliencia, junto con otras competencias socioemocionales, como la inteligencia emocional y la gestión del estrés, constituye un factor protector fundamental frente al agotamiento emocional, la frustración pedagógica y las altas demandas del entorno educativo (Amorós-Teijeiro, 2021). Estas competencias actúan de manera interrelacionada, configurando un sistema de recursos internos que permiten al profesorado gestionar de manera eficaz tanto las exigencias cotidianas del aula como los desafíos inesperados que surgen en su práctica profesional. De esta manera, el desarrollo simultáneo de varias competencias socioemocionales amplifica los efectos positivos de la resiliencia, al ofrecer al profesorado un conjunto coherente de herramientas cognitivas, efectivas y conductuales para enfrentar el estrés y mantener la motivación profesional.

El creciente interés por reforzar estas competencias ha impulsado el diseño e implementación de intervenciones específicas orientadas a su

desarrollo, incluyendo la resiliencia, tanto en profesorado en activo como en contextos universitarios destinados a la formación inicial del futuro profesorado. En esta línea, la revisión sistemática de Martínez-Saura et al. (2024), que analizó 20 estudios publicados entre 2010 y 2021, concluyó que los programas de desarrollo socioemocional dirigidos al profesorado, incluyendo contenidos sobre resiliencia, tienen un impacto significativo tanto en su bienestar personal como en su preparación profesional. Este tipo de evidencias científicas refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos formativos basados en enfoques integrales y preventivos, que permitan anticipar dificultades y fortalecer habilidades clave para el ejercicio docente. Asimismo, estos hallazgos sugieren que la formación en resiliencia debe ser considerada un componente central de la educación docente, comparable en importancia a las competencias curriculares tradicionales, dado su impacto directo en la eficacia pedagógica y en la salud emocional del profesorado.

Otro ejemplo más específico de intervención centrada en el fortalecimiento de la resiliencia docente es el trabajo de Collado-Fernández et al. (2025), quienes llevaron a cabo un programa de intervención enfocado en la gestión emocional y la resiliencia con profesorado de educación física. Asimismo, estudios como los de Castillo-Gualda et al. (2019), Pozo-Rico et al. (2020) y Pozo-Rico y Sandoval (2020) han evaluado la eficacia de programas formativos dirigidos tanto a docentes en formación como en ejercicio, en los que, además de la resiliencia, se promovieron otras competencias socioemocionales clave para el desarrollo profesional y el bienestar del profesorado. Estos trabajos muestran que la formación emocional no solo es viable dentro de los itinerarios universitarios, sino también altamente efectiva cuando se implementa con metodologías activas, reflexivas y centradas en la experiencia vivencial del participante. La evidencia acumulada pone de relieve la importancia de diseñar programas que integren teoría, práctica y reflexión, garantizando que el alumnado pueda experimentar, aplicar y consolidar los recursos aprendidos en contextos reales de aprendizaje.

Sin embargo, pese a estos avances, las propuestas formativas centradas específicamente en la resiliencia siguen siendo escasas, especialmente aquellas validadas mediante metodologías rigurosas y replicables.

Evaluar la efectividad de dichos programas es crucial no solo para justificar su inclusión en la formación inicial docente, sino también para asegurar que su diseño e implementación se basen en criterios científicos sólidos y contextualizados (Martínez-Saura et al., 2024). La ausencia de evaluaciones sistemáticas limita la posibilidad de desarrollar modelos formativos estandarizados, dificulta la transferencia de buenas prácticas y reduce la capacidad de las instituciones educativas para responder adecuadamente a las necesidades emocionales del futuro profesorado. Esto evidencia la necesidad de consolidar un marco de referencia claro y sustentado científicamente para la educación emocional universitaria, que contemple la resiliencia como un eje transversal y evaluable dentro de los planes de formación del profesorado.

Desde esta perspectiva, el presente estudio busca contribuir al fortalecimiento de las competencias socioemocionales del profesorado en formación, situando la resiliencia como un eje estructural de dicho proceso. Por tanto, se plantea la necesidad urgente de seguir generando conocimiento desde la investigación educativa que permita evaluar de forma exhaustiva el impacto de programas formativos orientados al desarrollo resiliente en entornos universitarios. Solo mediante investigaciones continuas, contextualizadas y basadas en evidencias será posible avanzar hacia una formación docente verdaderamente integral, que contemple tanto los aspectos cognitivos como los emocionales del proceso educativo. Finalmente, este enfoque contribuye a redefinir el concepto de preparación docente, considerando no solo la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino también el fortalecimiento de competencias personales y socioemocionales que garanticen un desempeño educativo sostenible y de alta calidad.

Este tipo de intervenciones no solo favorece el bienestar psicológico del estudiantado, sino que también potencia el desarrollo de habilidades fundamentales para su futuro desempeño docente, permitiendo una formación más completa, equilibrada y sostenible en el tiempo (Colunga-Santos y García-Ruiz, 2016; Sánchez-Bolívar et al., 2023). En definitiva, la promoción de la resiliencia constituye un componente decisivo para la construcción de un profesorado capaz, seguro de sí mismo y preparado para afrontar los retos educativos contemporáneos con

solvencia, sensibilidad y profesionalidad. En suma, la integración de la resiliencia y otras competencias socioemocionales en la formación inicial docente representa un paso clave hacia la educación de calidad, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI y de formar profesionales comprometidos con el bienestar propio, de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general.

2. OBJETIVOS

A partir del marco teórico expuesto, esta investigación propone una intervención formativa orientada al fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante (España).

El objetivo principal es evaluar la efectividad de esta propuesta formativa en el desarrollo de la resiliencia. En función de este propósito, se plantea la siguiente hipótesis:

- La aplicación del programa formativo producirá una mejora significativa en los distintos componentes de la resiliencia en el grupo experimental, en comparación con el grupo de control.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por 68 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. Sin embargo, solo 40 de ellos completaron todas las etapas del estudio, participando tanto en la evaluación pretest como en la postest. Dentro de este grupo definitivo, el 77.5 % eran mujeres. La edad promedio fue de 22.68 años ($DS = 5.66$), con un rango de edad que iba desde los 20 hasta los 46 años.

Los y las participantes procedían de dos clases distintas, por lo que se asignó aleatoriamente una como grupo experimental y la otra como grupo control. El grupo experimental, conformado por 27 estudiantes, recibió una intervención centrada en el fortalecimiento de competencias

socioemocionales. Por su parte, el grupo control, compuesto por 13 estudiantes, no participó en ninguna actividad formativa relacionada con dichas competencias.

3.2. Medidas

En las fases de evaluación pretest y postest se midió la resiliencia mediante la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (2003), en su versión adaptada al español por Manzano-García y Ayala (2013). Esta versión consta de 25 ítems distribuidos en tres dimensiones: resiliencia, ingenio y optimismo, con coeficiente alfa de Cronbach de.89. Las respuestas se registraron en una escala Likert de cinco puntos (de 0 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es "Puedo conseguir mis metas" (ítem 11).

El programa formativo, diseñado exclusivamente para el grupo experimental, tuvo una duración total de seis semanas. Se desarrolló en sesiones semanales de una hora cada una, abordando temáticas clave para el desarrollo socioemocional: inteligencia emocional, control de impulsos, manejo del estrés, habilidades interpersonales (una sesión dedicada a la empatía y otra a la asertividad) y, finalmente, la resiliencia.

3.3. Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2021-12-09_2), cumpliendo con los principios éticos relativos al manejo de la información y al carácter voluntario de la participación.

Antes de iniciar la intervención, se brindó al estudiantado una explicación detallada sobre los objetivos del estudio y las condiciones de su participación. Se aseguró la confidencialidad de los datos y se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada participante, garantizando así una participación libre y voluntaria.

Una semana antes del inicio del programa en el grupo experimental, ambos grupos (experimental y control) completaron los cuestionarios correspondientes a la fase pretest. Posteriormente, el grupo experimental participó en las seis sesiones formativas. Todas las sesiones fueron

impartidas por profesionales del equipo investigador con formación especializada en educación emocional. Las sesiones combinaron explicaciones teóricas, actividades experienciales y ejercicios prácticos diseñados para potenciar la implicación activa del alumnado.

Una semana después de finalizar dicha intervención, se volvió a aplicar la misma batería de instrumentos a ambos grupos con el fin de obtener los datos correspondientes a la fase postest.

Finalmente, tras la aplicación del postest, se invitó al grupo experimental a ofrecer retroalimentación cualitativa sobre su percepción del programa. Aunque estos datos no se incluyeron en el análisis cuantitativo, permitieron obtener indicios sobre el grado de satisfacción y el valor percibido por los y las participantes, lo que aporta información útil para el diseño de futuras intervenciones.

3.4. Diseño y análisis de datos

El enfoque metodológico adoptado fue un diseño cuasiexperimental con grupo de control y experimental, y dos momentos de evaluación (fase pretest y postest).

Para examinar el impacto de la intervención, se utilizó el Modelo Lineal General de medidas repetidas. En este modelo, el momento de evaluación (antes y después de la intervención) se consideró como una variable intra-sujeto, mientras que la condición del grupo (experimental o control) se consideró como una variable inter-sujeto.

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando la versión 26 del software SPSS.

4. RESULTADOS

Para verificar que se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y covarianzas entre los grupos de estudio, se aplicó la prueba M de Box. Los valores obtenidos para cada dimensión de la resiliencia fueron: fortaleza ($M = 2.13$, $F = .66$, $p = .576$), ingenio ($M = 3.28$, $F = 1.02$, $p = .384$) y optimismo ($M = 4.02$, $F = 1.25$, $p = .291$). Estos resultados

confirmaron la validez del supuesto de homogeneidad de matrices de covarianza en las tres dimensiones.

En relación con el análisis de la interacción, se identificó un efecto significativo únicamente en una de las dimensiones de la resiliencia. Específicamente, la dimensión de fortaleza mostró una mejora notable en el grupo experimental en comparación con el grupo control ($F = 5.24$, $p = .028$, $\eta^2 = .12$).

La Tabla 1 recoge los resultados del análisis univariante aplicado a la dimensión de fortaleza. En estos resultados se ha observado una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones antes y después intervención en el grupo experimental. Estos hallazgos respaldan la efectividad del programa formativo en el fortalecimiento de esta dimensión específica de la resiliencia.

TABLA 1. *Resultados del ANOVA univariante intra e intersujetos.*

Variable	Fuente	SC	gl	MC	F	p	2	Potencia
Fortaleza	Intra	.07	1	.07	.01	.917	.00	.05
	Intra * Entre	34.27	1	34.27	5.24	.028	.12	.61
	Error intra	248.615	38	6.54				
	Entre	4.19	1	4.19	.07	.786	.00	.06
	Error entre	2124.80	38	55.92				

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de los grupos control y experimental en los dos momentos de evaluación: antes de y después de la intervención, centrándose únicamente en la dimensión de fortaleza, que fue la única que mostró diferencias estadísticamente significativas. Esta información permite observar con claridad las mejoras alcanzadas por el grupo experimental como resultado de la intervención formativa.

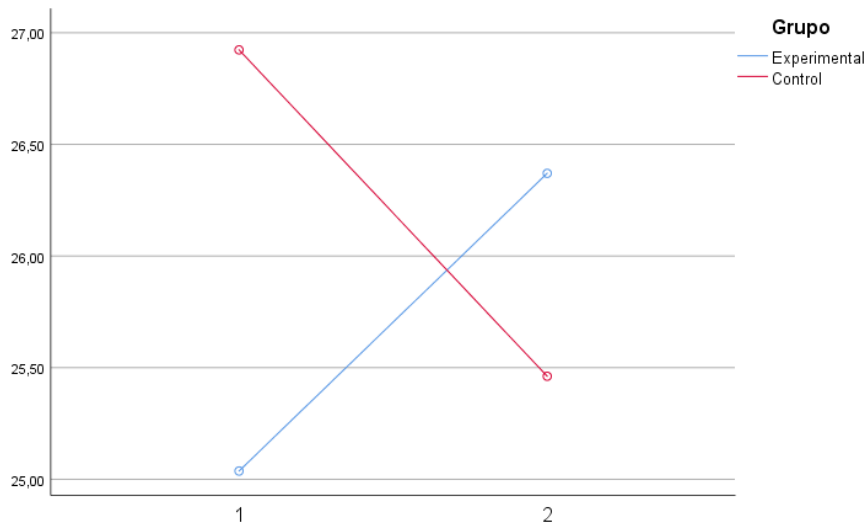
TABLA 2. *Media y desviación estándar en las fases pretest y postest.*

	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimen-tal	
Variable	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Fortaleza	26.92	6.03	25.04	6.49	25.46	5.01	26.37	4.55

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la Figura 1 muestra el gráfico de interacción que representa la evolución de las puntuaciones en la dimensión de fortaleza para los grupos experimental y control. En dicho gráfico se observa un incremento en la puntuación del grupo experimental tras la intervención, mientras que el grupo control experimentó una disminución.

FIGURA 1. *Trayectoria Fortaleza.*



Fuente: elaboración propia a partir de datos recolectados con SPSS

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la eficacia de un programa formativo orientado al fortalecimiento de la resiliencia en el profesorado en formación. Este estudio representa una aportación

significativa al campo de la educación emocional en contextos universitarios, al situar la resiliencia como una competencia clave para afrontar los desafíos personales y profesionales propios de la carrera docente, a través del entrenamiento en competencias socioemocionales. Además, este enfoque contribuye a visibilizar la importancia de considerar el bienestar emocional como un pilar estructural del desarrollo profesional docente, alejándose de modelos tradicionales centrados exclusivamente en dimensiones técnico-instruccionales y favoreciendo una comprensión más holística del rol educativo.

La hipótesis de partida planteaba que la implementación del programa promovería mejoras significativas en los niveles de resiliencia del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Los resultados obtenidos confirman parcialmente esta hipótesis, al mostrar un aumento estadísticamente significativo únicamente en la dimensión de fortaleza, entendida como la capacidad para perseverar, resistir ante la adversidad y mantener la determinación frente a situaciones complejas. Este hallazgo refuerza la evidencia previa sobre la efectividad de las intervenciones para el desarrollo de competencias socioemocionales en el profesorado (Castillo-Gualda et al., 2019; Pozo-Rico y Sandoval, 2020; Collado-Fernández et al., 2025). El incremento observado sugiere que incluso intervenciones breves pueden generar cambios valiosos cuando se estructuran adecuadamente, lo que respalda la utilidad de integrar microexperiencias formativas centradas en la autorreflexión, la gestión emocional y la práctica de estrategias de afrontamiento.

Los efectos positivos observados respaldan la idea de que la resiliencia no es un rasgo estático, sino una competencia que puede ser promovida mediante experiencias formativas específicas. Cabe destacar que los contenidos del programa, como la gestión emocional, el afrontamiento del estrés y la resolución de conflictos interpersonales, han sido identificados como componentes clave para el fortalecimiento de la resiliencia docente (Amorós-Teijeiro, 2021; Mérida-López et al., 2023). La incorporación de actividades reflexivas y dinámicas experienciales también parece haber facilitado la interiorización de estos recursos personales, como apuntan estudios similares (Pozo-Rico et al., 2023). En particular, la combinación de estrategias prácticas con espacios de análisis crítico y diálogo

grupal favorece un aprendizaje significativo, permitiendo al alumnado conectar los contenidos teóricos con sus propias vivencias y desarrollar una mayor conciencia sobre sus mecanismos de afrontamiento.

No obstante, la ausencia de resultados significativos en las dimensiones de ingenio y optimismo podría deberse a varios factores. Por un lado, estas competencias implican procesos cognitivos más complejos relacionados con la reinterpretación positiva de las experiencias adversas y la generación creativa de soluciones, que pueden requerir más tiempo y práctica para consolidarse. Por otro lado, es posible que estas dimensiones se vean más influenciadas por características personales estables o por experiencias formativas prolongadas y contextualizadas, más allá de una intervención breve y general. Asimismo, no puede descartarse que el contexto académico y las presiones asociadas al periodo evaluativo en el que se desarrolló la intervención condicionaran la expresión de estas competencias, tal como sucede en otros estudios que señalan la influencia del clima institucional en la percepción de autoeficacia y optimismo del alumnado.

En definitiva, los hallazgos obtenidos avalan la pertinencia de integrar la resiliencia, junto con otras competencias socioemocionales, en la formación inicial del profesorado. Tal como subrayaron Colunga-Santos y García-Ruiz (2016) y Sánchez-Bolívar et al. (2023), este tipo de competencias no solo promueven el bienestar psicológico del futuro profesorado, sino que también configuran una práctica educativa más sostenible, consciente y humana, capaz de responder a las complejidades de un entorno escolar dinámico. De este modo, la formación en resiliencia se consolida como un elemento estratégico que puede impulsar un modelo docente capaz de afrontar la incertidumbre, gestionar la presión laboral y promover vínculos pedagógicos que favorezcan el desarrollo integral del alumnado.

Cabe destacar, además, que la planificación cuidadosa de las sesiones, la combinación de actividades teóricas y experienciales, y la participación de profesionales especializados en educación emocional pudieron haber potenciado la implicación activa del alumnado, facilitando la internalización de estrategias de afrontamiento y regulación emocional. Este enfoque metodológico evidencia que la calidad de la implementación es un factor determinante en la efectividad de las intervenciones

orientadas al desarrollo de la resiliencia, aunque este aspecto no se midió directamente. No obstante, constituye información valiosa para orientar futuras intervenciones.

Asimismo, la oportunidad brindada a los y las participantes para reflexionar y proporcionar retroalimentación durante y al final del programa pudo haber contribuido indirectamente a los resultados observados en la dimensión de fortaleza. Estos espacios reflexivos fomentan la metacognición, el análisis crítico de las propias experiencias y la consolidación de recursos personales, lo que podría explicar, en parte, por qué esta dimensión mostró mejoras significativas incluso en el contexto de una intervención breve.

5.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tamaño reducido de la muestra, lo cual dificulta la generalización de los resultados a otras poblaciones. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones incluyan un número más amplio de participantes, lo que permitiría reforzar la validez del efecto del programa formativo. Además, ampliar la muestra permitiría analizar posibles diferencias asociadas a variables como el género, la etapa educativa de especialización o la experiencia previa.

Otra limitación se relaciona con la duración relativamente corta de la intervención, lo que podría haber limitado su efecto sobre todas las dimensiones de la resiliencia. Este aspecto apunta a la conveniencia de diseñar programas más extensos o con mayor profundidad temática, que permitan abordar de manera diferenciada y eficaz cada una de ellas. Asimismo, sería recomendable implementar intervenciones progresivas que combinen sesiones teóricas, prácticas vivenciales y espacios de seguimiento, dado que este enfoque ha demostrado potenciar la consolidación de competencias socioemocionales en investigaciones previas.

Finalmente, aunque se observaron mejoras significativas en el grupo experimental, no se realizó un seguimiento posterior a la intervención. Esto impide conocer si los efectos positivos se mantienen en el tiempo. Por tanto, futuras investigaciones deberían contemplar evaluaciones longitudinales que permitan examinar la perdurabilidad de los cambios

observados. El análisis de la estabilidad de los efectos podría ofrecer información valiosa sobre la necesidad de reforzar periódicamente las competencias trabajadas y sobre el impacto que la entrada al ejercicio docente real tiene en la evolución de la resiliencia.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio evidencian que una intervención formativa orientada al desarrollo de competencias socioemocionales puede favorecer el fortalecimiento de la resiliencia en una muestra de profesorado en formación. Este hallazgo adquiere especial relevancia en un contexto educativo caracterizado por demandas crecientes, incertidumbre y cambios acelerados, donde el bienestar docente se ha convertido en un requisito indispensable para garantizar prácticas pedagógicas de calidad.

Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar de manera planificada y sistemática las competencias socioemocionales dentro de los programas de formación inicial del profesorado, puesto que el fortalecimiento de estas competencias no solo repercute positivamente en el bienestar del propio profesorado en formación (Bello et al., 2023), sino que también tiene un efecto multiplicador, al influir en la calidad del clima emocional que estos profesionales podrán generar en sus futuras aulas (Barrientos-Fernández et al., 2020; Pegalajar-Palomino y López-Hernáez, 2015). En suma, integrar la resiliencia en la formación universitaria no solo beneficia al futuro profesorado, sino que también contribuiría a construir entornos educativos más saludables, empáticos y comprometidos con el desarrollo humano, consolidando así un modelo educativo más equitativo y sostenible.

Además, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de considerar la resiliencia no solo como una competencia individual, sino también como una dimensión que debe ser trabajada desde una perspectiva institucional. La creación de culturas educativas que favorezcan el apoyo emocional, la colaboración entre futuros y futuras docentes y el acompañamiento pedagógico puede potenciar significativamente el impacto de las intervenciones formativas. En este sentido, la universidad se consolida como un espacio estratégico para promover ambientes

que faciliten el desarrollo emocional del estudiantado, fortaleciendo así su preparación global para el ejercicio profesional.

Asimismo, los hallazgos del presente estudio abren la puerta a futuras investigaciones centradas en explorar cómo la resiliencia interactúa con otros factores clave del desempeño docente, tales como la autoeficacia percibida, la motivación profesional, el compromiso académico o las creencias pedagógicas. Analizar estas relaciones podría ofrecer una comprensión más amplia sobre la manera en que las competencias socioemocionales influyen en la identidad profesional docente, y permitir el diseño de programas formativos más integrales y ajustados a las necesidades reales del profesorado en formación.

Finalmente, este trabajo invita a reflexionar sobre el papel transformador que la educación emocional puede desempeñar en la configuración de un sistema educativo más humano y centrado en el bienestar. La incorporación sistemática de la resiliencia en la formación inicial docente no solo contribuye a preparar profesionales capaces de gestionar la adversidad, sino que también promueve una visión de la enseñanza basada en la empatía, la comprensión y el cuidado mutuo.

7. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE (Ref. PID2021-125279OB-I00).

8. REFERENCIAS

Amorós-Teijeiro, M. (2021). Resiliencia y agotamiento laboral en docentes de secundaria. *Ideice, 12*, 61–67. https://doi.org/10.47554/cii.vol12.2021.pp61-67

Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, *38*, 59–78. https://doi.org/10.15581/004.38.59-78

Bello, J., Pacheco, E., Franco, O. y Villafuerte, J. (2023). Ansiedad y resilencia laboral en procesos de acreditación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 229–253. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21591

Castillo-Gualda, R., Brackett, M. A., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R. y Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management, 26*(2), 146–158. https://doi.org/10.1037/str0000098

Collado-Fernández, D., Ubago-Jiménez, J. L., Alonso-Vargas, J. M., & Melguizo-Ibáñez, E. (2025). Programa de intervención en gestión emocional y resiliencia. Un estudio piloto en el profesorado de educación física. *Retos*, *64*, 686–696. https://doi.org/10.47197/retos.v64.110852

Colunga-Santos, S. y García-Ruiz, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas, 16*(2), 317–335.

Connor, K. M. y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

De Vera, M. I. y Gabari-Gambarte, M. I. (2020). Factores asociados con la resiliencia y el burnout: un estudio transversal en un grupo de docentes en España. *Aula Abierta*, *49*(2), 177–184. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.177-184

Farfan-Astudillo, A. N. y Tarazona-Meza, A. K. (2022). Factores resilientes en docentes como recurso psicoemocional para afrontar las adversidades del entorno educativo actual. *Educare, 26*(3), 126–146.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Manzano-García, G. y Ayala, J. C. (2013). Psychometric properties of Connor-Davidson resilience scale in a Spanish sample of entrepreneurs. *Psicothema, 25*(2), 245–251. https://doi.org/10.7334/psicothema2012.183

Martínez-Saura H. F., Calderón A. y Sánchez López M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, *35*(1), 21–32. https://doi.org/10.5209/rced.82389

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. y Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios Sobre Educación*, *45*, 31–50. https://doi.org/10.15581/004.45.002

Pegalajar-Palomino, M. y López-Hernáez, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(3), 95–106. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.007

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A. y Castejón, J.-L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. an experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(22), 8633. https://doi.org/10.3390/ijerph17228633

Pozo-Rico, T. y Sandoval, I. (2020). Can academic achievement in primary school students be improved through teacher training on emotional intelligence as a key academic competency? *Frontiers in Psychology, 10*, 2976. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976

Resett, S., Oñate, M. E. y Menghi, M. S. (2025). Burnout, factores estresantes, demográficos y labores en docentes de educación primaria y secundaria. *Revista Peruana de Educación*, *7*(13), 31–43. https://doi.org/10.37260/repe.v7n13.10

Sánchez-Bolívar, L., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F. y Escalante-González, S. (2023). Programa de mejora competencial y psicosocioemocional del alumnado de formación profesional básica. *EDUCAR*, *59*(2), 489–504. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1726

Serrano-Sarmiento, Á. y Sanz-Ponce, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *PUBLICACIONES*, *49*(1), 177–190. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9861

Tenorio-Vilchez, C. y Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, *3*(3), 187–197. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012

SECCIÓN III.

ECONOMÍA, EMPRESA Y FISCALIDAD

BEST-SELLING AUTHOR, REBEL WITH A CAUSE AND FORGOTTEN: TEACHING AUGUSTA JANE EVANS

M. CARMEN GOMEZ GALISTEO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCTION

This chapter tackles how to teach Augusta Jane Evans (known as Augusta Wilson after her marriage) in undergraduate programs on 19th-century American literature, offering some ideas on how to approach the study of Evans by focusing on her portrayal of single women and marriage in her two most popular novels, *Macaria* (1864) and *St. Elmo* (1866). This proposal is specifically designed for the subject "Literatura Norteamericana I: siglos XVII-XIX" (American Literature I: 17th-19th centuries) in the second year (annual) of the undergraduate in English Studies: Language, Literature and Culture at the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.

Evans was a member of that "damned mob of scribbling women" that Nathaniel Hawthorne, author of *The Scarlet Letter*, so forcefully criticized (quoted in Wallace, 1990: 201). In the 19th century, the American publishing market came to be dominated by female writers who became immensely popular, especially among female readers. There are a number of 19th-century American female authors who were immensely popular in their time and whose names have been forgotten by literary experts as well as the general public. Notable among these is Mary Jane Holmes (1825–1907), who was only 15 years old when she had a short story published. Her debut novel, *Tempest and Sunshine,* sold 250,000 copies when she was 29, and helped her secure a contract to write books specifically aimed at a female readership, a radically new concept in the publishing industry at the time. Holmes went on to publish 38 more

novels and sell 2,000,000 copies, surpassed only by Harriet Beecher Stowe, the author of the bestselling *Uncle Tom's Cabin* (1852). E.D.E.N. (full name Emma Dorothy Eliza Nevitte) Southworth (1819-1899) was also immensely popular, publishing over 60 novels (the most popular of which was *The Hidden Hand*) that were very well received because of her bold portrayal of heroines that were very modern for the taste of the time.

Among them all, Augusta Jane Evans (1835-1909) was probably the best-known American woman novelist, the author of several bestselling works that made her a household name across the country. Although she had gained moderate success with the publication of her second novel, *Beulah* (1859), it was during the American Civil War (1861-1865) that Evans, a Southern and fervent Confederate supporter, achieved the rare feat of being immensely popular both in the North and in the South, ironically enough, thanks to a novel full of Confederate propaganda, *Macaria* (1864). Evans started as a supporter of the secession of the Southern states in the antebellum period, and went on to become an ardent defender of the Confederate States of America (or Confederacy) during the Civil War, and finally, despite the victory of the Union army and the reunification of the country, she remained a rebel even after the process of Reconstruction of the nation (Coryell, 2003).

Her next novel after *Macaria* would be her most famous work ever. *St. Elmo* was an immediate bestseller, selling a million copies in the four months following its publication. *St. Elmo* was adapted for its theatrical representation numerous times, and gave name to the town of St. Elmo, Texas, hotels, steamboats, and even cigars. From 1910 to 1923 there were 5 movie versions of *St. Elmo* (all silent films) and it became the third most popular novel of the 19th century in America, being surpassed only by *Uncle Tom's Cabin* and *Ben-Hur* (1880) by Lewis Wallace.

Yet, Evans fell into oblivion in the 20th century for several reasons, among which we can cite the emergence of new literary movements, along with changing tastes among the reading public. Evans wrote a time when there were few options in women's lives. The new opportunities available to women in the twentieth century meant that readers found the circumstances of Evans's female characters too limited and

narrow in scope, lacking interest to later readers. Furthermore, the preference for transcendentalism and realism as the major literary movements of the nineteenth century meant that domestic and sentimental fiction was relegated. Despite the new, scholarly interest in Evans in recent years, she remains absent from the canon of North American literature and from the classroom.

1.1. TEACHING AUGUSTA JANE EVANS

In this proposal, we make use of *Macaria* and *St. Elmo*, taking advantage of their dissimilar treatment of marriage. *Macaria* is the story of Electra and Irene. Electra, poor and aspiring to become an artist, is the best friend of Irene, the daughter of the richest man in town. Both are in love with Russell, who happens to be Electra's first cousin. Being a novel about the Civil War, Russell joins the army (Confederate, of course), while Electra and Irene remain on the so-called "home front" (an "army of women," as Evans called it). The novel questions the domestic roles of the angel in the house, since there is no true Southern lady who fits the rigid stereotype of this figure in the novel.

Evans imagines a future in which the South has won, she proposes building a new society in which women play a prominent role (let's keep in mind that when the novel was published, in 1864, the Civil War was still underway). Evans, a devoted supporter of the Confederacy, harbored no doubt that the South would win the war. For the new nation that would emerge after the war, she imagined the role of women would be essential:

> the women of the South must exercise an important influence in de-termining our national destiny; and because I felt this so fully, I hur-ried home to share the perils, and privations, and trials of my coun-trywomen. It is not my privilege to enter the army, and wield a sword or musket; but I am going to true womanly work – into the crowded hospitals, to watch faithfully over sick and wounded. (Evans, 2009, chapter XXXI)[88]

[88] Because of the use of digital editions with no page numbers, the chapter is indicated to help locate the quotation.

Of particular interest is Evans's defense of the role of single women, often vilified and even ridiculed for not marrying and starting a family. Evans, who was single when she published *Macaria*, presents singlehood as a decision the protagonists make freely after the death of the man they both loved. Moreover, Irene, whose father wanted her to marry her cousin Hugh, had previously stood up to her father and declared her intention never to marry. Evans was fully aware that the high death toll in the Civil War would mean that many women would be unable to find husbands due to a lack of men. Evans therefore sought to promote a positive image of single women.

In *Macaria* we have female protagonists who do not aspire to marriage or motherhood, despite the fact that these were practically the only roles that women could occupy at the time of publication. In fact, both Electra and Irene choose to remain single (spinsters in 19th-century parlance), and Evans takes pains to present this status as dignified, at a time when spinsters, despite the valuable social function and service they per-formed in their families (Molloy, 2016: 402), were frequently subject to ridicule, mockery, and public scorn. When offering possibilities for single women, Evans points to teaching as a possible profession. Teaching, which until then had been an eminently male profession, rapidly became feminized in this century and was considered a noble occupation for single women (Weiler, 1989: 9).

When it comes to *St. Elmo*, its elevated language and abundance of erudite references in the novel made it difficult to read even for 19th-century audiences. Evans would put these words into the mouth of Reverend Hammond to justify her learned allusions:

what is often denominated 'far-fetchedness,' in metaphors, furnished not only evidence of the laborious industry of the writer, but is an implied compliment to the cultured taste and general knowledge of those for whose entertainment or edification they are employed—provided always said metaphors and similes really illustrate, elucidate, and adorn the theme discussed—when properly understood. (Evans, 2003, chapter VII).

St. Elmo is, in the words of Trubey, "a sentimental novel by an ardent Confederate who draws the familiar comparison between the condition

of white women and slaves while making no overt reference to the fact of slavery itself" (2005, p. 125). Evans' fierce lifelong support for the Confederacy (which implied the preservation of slavery), is one of the most controversial aspects of her life. She never denounced slavery and never admitted that the Old South lifestyle which she always felt nostalgic for, had been largely based on the exploitations of an enslaved population. Actually, after the emancipation of slaves after the end of the war, Evans wrote in a letter dated October 7, 1865, that her literary pursuits were hindered by her lack of slave labor and her own need to attend to domestic affairs instead of concentrating on the draft of *St. Elmo:*

as I lost my property (negroes and Confederate bonds) during that revolution [the Civil War], I must attend to the 'question of bread and butter,' and I am trying to write out a novel … I intend to make the great end of all my labors in the realm of letters, and while I gather the requisite materials, I must continue to draw a support from my inkstand. (quoted in Homestead, 2005a, p. 692).

In *St. Elmo*, Evans' advocacy for strong women clashes with traditional values but she does not go as far as to attack patriarchy. What is more,

although Evans condemns patriarchs who diminish women's intellectual potential and abuse the privileges of their station, she does not offer a blanket condemnation of patriarchy. Rather, Evans accepts a Christian form of patriarchy, one that repudiates violent and sexual transgressions of moral law. (Johnson, 2001, n.p.)

Maybe because of some readers' dislike for Irene and Electra's single status at the end of *Macaria* and their preference for happy endings in the form of a marriage, *St. Elmo* has a female protagonist who, despite her independence, eventually gets married. Thus, "through her author heroine, Edna Earl, who disavows authorship and surrenders to marriage and coverture in the novel's final pages, Evan strategically staged her own authorial dispossession and reassimilation into the American literary market" (Homestead, 2005b, p. 196).

Edna achieves personal realization through her career as a writer (Greene, 2013), but she ends up choosing marriage. On their wedding day, her prospective husband, St. Elmo Murray, tells her that

> there shall be no more books written! No more study, no more anxiety, no more heartaches! And that dear public you love so well, must even help itself, and whistle for a new pet. You be-long solely to me now, and I shall take care of the life you have nearly destroyed in your inordinate ambition. You belong solely and I shall take care of the life you have nearly your inordinate ambition. (Evans, 2003, chapter XXXVII)

That she chooses marriage over her career bears testimony of the difficulty Evans and other contemporary female writers found when it came

> to delineate independent and intelligent heroines. Although their own personal success as writers showed that women could succeed in the aggressive, impersonal, and male world outside the home, their upbringing led them to place more value on the quiet, sentimental, and female world within. (McCandless, 1987, pp. 5-6)

2. OBJECTIVES

This proposal is designed for the subject "Literatura Norteamericana I: siglos XVII-XIX" in the second year (annual) of the Bachelor's Degree in English Studies at UNED. It should be noted that this is a public, blended university, so we have moved the debate to the forums so that it is asynchronous and all students can participate. In the case of an in-person university, instead of having two forums, there could be one forum and one debate, or even two debates.

Another possible alternative could be for Stage 3 to have a PowerPoint presentation (optionally accompanied by a video) as the final product, which the group could share with their classmates. In the case of UNED, this presentation would be posted on the forum provided for this purpose. In the case of other universities, presentations could be given in class.

The objectives of this teaching proposal are the following ones:

- Analyze the role of women in 19th-century American society (particularly paying attention to the figures of the angel of the house and the Southern lady).
- Analyze the role of single women in 19th-century American society and its reflection in the literature of the time.

– Address the role of women artists in *Macaria* and of women writers in *St. Elmo* in American society in the 19th century.

– Discuss the protagonist's ambition to be a writer in relation to the careers of other 19th-century female writers (such as Evans, Stowe, Southworth, Frances Hodgson Burnett or Kate Chopin, among others).

– Examine the topic of marriage in 19th-century American society and its reflection in the literature of the period.

These objectives, in turn, are related to the following SDGs (sustainable development goals):

– 4. Quality education

– 5. Gender equality

– 10. Reduction of inequalities

3. METHODOLOGY

STAGE 1

Students will be offered several excerpts from key moments in both works.

EXCERPT 1

The role of women as teachers is claimed as follows:

in order to effect this 'consummation devoutly to be desired,' it is necessary that the primary branches of Art should be popularized, and thrown open to the masses; and in order to open for them new avenues of support, I have determined to establish in W—— a School of Design for Women—similar in plan, though more extensive, than that founded some years ago by Mrs. Peter of Philadelphia. The upper portion of the building will be arranged for drawing classes, wood-engraving, and the various branches of Design; and the lower, corresponding in size and general appearance, I intended for a circulating library for our county.

Over that School of Design I want you to preside; your talents, your education, your devotion to your Art fit you peculiarly for the position. (Evans, 2009, chapter XXV)

EXCERPT 2

The personal and professional aspirations of the protagonists are a theme that occupies a large part of the novel. Electra aspires to be an artist, and her mentor wants her to marry him. However, she vehemently rejects his marriage proposal. Irene also suffers pressure from her father, who wants her to marry his cousin Hugh. She, like Electra, chooses to remain single, despite her father's insistence and harsh words when he learns of her decision. How a woman can live her life, sometimes against societal pressure and family expectations, is a theme that resonates well with college students, who are studying but may be unsure about their future careers and personal lives.

We can examine this fragment:

> My friend, I am so desolate! so lonely! I am drifting down the current of life aimless, hopeless, useless! What shall I do with my future? I believe I am slowly petrifying; I neither suffer nor enjoy as formerly; my feelings are deadened; I am growing callous, indifferent to everything. I am fast losing sympathy for the sorrows of others, swallowed up in myself, oblivious of the noble aspirations of promise. Once more I ask you, what shall I do with my life? (Evans, 2009, chapter XXI)

EXCERPT 3

Regarding the choice to remain single, we have this paragraph, corresponding to a dialogue between Electra and Irene, which constitutes a vindication of women's singlehood:

> "Electra, it is very true that single women have trials for which a thoughtless, happy world has little sympathy. But lonely lives are not necessarily joyless; they should be, of all others, most useful.

"Remember that the woman who dares to live alone, and be sneered at, is braver, and nobler, and better than she who escapes both in a loveless marriage. It is true that you and I are very lonely, and yet our future holds much that is bright. You have the profession you love so well,

and our new School of Design to engage your thoughts; and I a thousand claims on my time and attention. I have Uncle Eric to take care of and to love, and Dr. Arnold, who is growing Quite infirm, you have promised me that, as soon as he can be spared from the hospitals, he will make his home with us. When this storm of war has passed itself, your uncle's family will return from Europe and reside here with you.

> "I would join to-morrow, if thereby I could acquire your sub-lime faith, and strength, and resignation. Oh, Irene! my friend and comforter! I want to live differently in future. Once I was wedded to life and my Art—pre-eminence in my profession, fame, was all that I cared to attain; now I desire to spend my remaining years so that I may meet Russell beyond the grave. His death broke the ties that bound me to this world; I live now in hope of reunion in God's eternal kingdom. I have been selfish, and careless, and complain-ing; but, oh! I want to do my whole duty henceforth.

"Electra, take Christ for your model, instead of an erring human being like yourself, constantly falling short of her own duty. With Harvey to direct us, we ought to accomplish a world of good, here in sight of Russell's grave." (Evans, 2009, chapter XXXV)

EXCERPT 4

The following excerpt illustrates how to deal with the difficulties that arise from the decision to remain single:

Be easy on my account. I am not afraid of my future. Why should I be? God built an arsenal in every soul before he launched it on the stormy sea of Time, and the key to mine is Will! What woman has done, woman may do; a glorious sister-hood of artists beckon me on; what Elizabeth Cheron, Sibylla Merian, Angelica Kauffman, Elizabeth Le Brun, Felicie Fauveau, and Rosa Bonheur have achieved, I also will achieve, or die in the effort. These traveled no royal road to im-mortality, but rugged, thorny paths; and who shall stay my feet? Afar off gleams my resting-place, but ambition scurges me unflaggingly on. Don't worry about my future; I will take care of it, and of myself. (Evans, 2009, chapter XIII).

EXCERPT 5

About the role of women:

> "Ah! the true rule is—a true wife in her husband's house is his servant; it is in his heart that she is queen. Whatever of the best he can con-ceive, it is her part to be; whatever of the highest he can hope, it is hers to promise; all that is dark in him she must purge into purity; all that is failing in him she must strengthen into truth; from her, through all the world's clamor, he must win his praise; in her, through all the world's warfare, he must find his peace" (John Ruskin, quoted in the preface of the novel).

EXCERPT 6

About women's aspirations to be professional writers:

> "Miss Earl, I fear you will regret your determination to make literature a profession; for your letters informed me that you are poor; and doubtless you remember the witticism concerning the 'republic of let-ters which contained not a sovereign.' Your friend, Mr. Murray, appreciated the obstacles you are destined to encounter, and I am afraid you will not find life in New York as agreeable as it was under his roof" (Evans, 2003, chapter XXV).

EXCERPT 7

Edna's rejection of a marriage proposal:

> "No, Mr Manning! We do not love each other, and I can never be your wife. It is useless for me to assure you that I am flattered by your preference, that I am inexpressibly proud of the distinction you have generously offered to confer upon me. Sir, you can not doubt that I do most fully and gratefully appreciate this honor, which I had neither the right to expect nor the presumption to dream of. My reverence and admiration are, I confess, almost boundless, but I find not one atom of love; and an examination of my feelings satisfies me that I could never yield you that homage of heart, that devoted affection which God de-mands that every wife should pay her husband. You have quite as little love for me. We enjoy each other's society because our pursuits are similar, our tastes congenial, our aspirations identical. In pleasant and profitable companionship we can certainly indulge as heretofore, and it would greatly pain me to be deprived of it in future, but this can be ours without the sinful mockery of a marriage—for such I hold a love-less union. I feel that I must have your esteem and your society, but your love I neither desire nor ever expect to possess; for the senti-ments you cherish for me are precisely similar to those which I enter-tain toward you. Mr. Manning, we shall always be firm friends, but nothing more" (Evans, 2003, chapter XXVII).

EXCERPT 8

St. Elmo's words to Edna before their marriage:

> "To-day I snap the fetters of your literary bondage. There shall be no more books written! No more study, no more toil, no more anxiety, no more heartaches! And that dear public you love so well, must even help itself, and whistle for a new pet. You belong solely to me now, and I shall take care of the life you have nearly destroyed in your inordinate ambition. Come, the fresh air will revive you" (Evans, 2003, chapter XXXVII).

STAGE 2

Students will be asked to analyze one of the provided excerpts or provide another excerpt from the novels and contribute by posting in the forum on any of the following topics (and how the chosen excerpt illustrates them):

- The aspirations of a writer/an artist in the face of societal norms and the pressure to conform to expectations (including marriage and children).
- Edna Earl's pursuit of a literary career. Is it a realistic aspiration to be a professional writer for a woman in 19th-century America? (We have the different paths followed by Edna and by Evans herself).
- The influence of St. Elmo Murray on Edna: Is it a passionate love story or an example of male control and female submission?
- The role of marriage for men and women.
- What was the role of women in American society in the 19th century?
- What was the situation of single women?
- What aspirations (including professional ones) could women have in 19th-century American society?

The students' participation in the forum will help the teacher briefly explain the historical context of the roles of single women (economic limitations, religious influences, family pressures, social stigmas).

✓ Attention to diversity: We will consider how factors such as race and class differentially influenced the experiences of the female protagonists women. For example, the protagonists are white and upper- or middle-class. What was the situation for lower-class women? And for Black women, depending on whether they were slaves or free? Was the situation in the South the same as in the North? Would other women enjoy the same opportunities as Edna Earl? Some African American writers of the era are Pauline Elizabeth Hopkins, Maria W. Stewart, Frances Ellen Watkins Harper or Harriet Jacobs, whose literary and personal trajectories can be compared to Evans'.

STAGE 3

Students are divided into small groups and each group is assigned a specific focus for analysis:

1. Characterization of women (e.g., resilience, loneliness, social expectations).
2. Pressures that women suffer due to their decision not to marry or their decision to pursue professional careers.
3. Personal and professional fulfillment of the protagonists breaking gender roles.
4. Being single as a choice and not a situation forced by circumstances vs. marriage and the denial of one's professional aspirations.

Students will work on these topics independently and will choose how they assign tasks and how they share their contributions. If necessary, the teaching team will set up a forum for each specific group (which other groups cannot access, and which will not be supervised by the teaching team). However, this may not be necessary, as students are generally more comfortable working independently, outside the university platform, by means of apps such as WhatsApp or Telegram.

– ✓Attention to diversity: Are the protagonists' professional and personal aspirations realistic and applicable to any woman of the time? Can lower-class women or Black women have the same aspirations?

STAGE 4

Discussion and final reflections in the forum. Participants will not be individuals, but rather one person from each group will present their results.

- Do the protagonists have true independence or are they still subject to social norms?
- Do you think these characters challenge or reinforce the idea that women need male guidance?
- How would a 21st-century audience interpret these pas-sages differently?
- How does this discussion change if we consider women of different social or racial backgrounds?
- Do you think the portrayal of single women in these texts is empowering or restrictive? Why?

4. ASSESSMENT

The following evaluation criteria will be used to evaluate the participants' participation in the forums. In the first forum, the grade will be given individually, while in the second forum, the same grade will be given to the entire group. To do so, students will confirm to the teaching team whether all group members participated in stage 3.

ASSESSMENT CRITERIA

The evaluation is divided into four categories:

- 1. Quality (relevance, relevance, correct use of English and grammar).
- 3 points: The post is completely pertinent and relevant, with precise use of English and no grammatical errors.
- 2 points: The post is mostly pertinent and relevant, with few grammatical or English usage errors.

- 1 point: The post is not very pertinent or relevant, with frequent errors in grammar and usage of English.
- 0 points: The post is irrelevant or does not meet the minimum criteria for linguistic quality.
- 2. Argumentation (solid arguments, well-structured reasoning, expression of disagreement in an academic manner, courtesy and use of counterarguments instead of personal opinions).
- 3 points: The arguments are sound, well-structured, and substantiated. Disagreement is politely expressed, and well-developed counterarguments are used.
- 2 points: Arguments are mostly sound, although details in reasoning or courtesy in expressing disagreement may be lacking.
- 1 point: The arguments are weak, poorly structured, and based more on opinions than on well-constructed reasoning.
- 0 points: No solid argument, only unsupported opinions or expressions of disagreement without courtesy or counterarguments.
- 3. Use of literary critical theories and historical knowledge of the subject.
- 3 points: A deep understanding of literary critical theories and a broad knowledge of the historical context are demonstrated.
- 2 points: There is evidence of a good understanding of the theories and historical context, although with some minor inaccuracies.
- 1 point: Basic knowledge of the theories and context is demonstrated, but with several inaccuracies or lack of depth.
- 0 points: No knowledge of critical theories or historical context is demonstrated.
- 4. Reading the novel and use of bibliography (use of textual quotes from the novel and the bibliography to support arguments. Originality and demonstration of deep knowledge of the novel).
- 3 points: Excerpts from the novel and bibliography are used effectively to support arguments, showing deep knowledge and originality in analysis.

- 2 points: Textual citations and bibliography are used, but with some limitations in the integration of arguments or the originality of the analysis.
- 1 point: Some quotations are included, but their use is limited or irrelevant to the plot. A superficial understanding of the novel is demonstrated.
- 0 points: No citations or bibliography are used, and no in-depth knowledge of the novel is evident.

5. DISCUSSION

This proposal seeks to revive the figure of the novelist Augusta Jane Evans, who, although she has been the subject of numerous academic studies in recent years, has not been fully embraced in the teaching of 19th-century American literature. Through this proposal, students not only learn about Evans, an author unknown to the general public, but are also able to appreciate her pioneering work in claiming a role for women in a society that did not "force" them to marry. On the contrary, Evans celebrates autonomous and independent women, demanding respect for them, pointing out the great service they can provide to society. While many novelists of the time reflected the misfortunes of married women or wrote romantic novels culminating in a happy ending in which the heroine married, the ending of Evans's novel is extremely original, a uniqueness that students are expected to appreciate.

Yet, Evans can be seen as a contradictory person, as her next novel Evans, a professional writer of considerable popular and economic success and who had remained single, opted for a more conventional happy ending in which the protagonist, an aspiring writer, got married and renounced her literary ambitions for love of her husband. The teaching of *St. Elmo* paired with *Macaria* illustrates the (dis)similarities between the two works.

6. CONCLUSION

This proposal highlights the importance of sentimental and domestic literature written by women in the 19th century in the United States. While great names such as Hawthorne, James, Melville, and Whitman

now dominate the curriculum of 19th-century American literature courses, these authors did not enjoy the favor of the mainstream public in their time, nor did they achieve (even remotely) the sales figures of many very popular female writers. These writers have fallen into obscurity for various reasons, ranging from academic rejection of so-called "popular" literature (and much of the literature written and read by women still bears this label today), changing reader tastes, and a preference for literary genres such as realism or transcendentalism to the detriment of other genres cultivated by women writers.

Evans was one of numerous 19th-century writers who have been relegated and whose works, even though they have ceased to be published, can be "recovered" through digital editions such as Project Gutenberg. This proposal aims to open the door to incorporating these authors into the teaching of 19th-century North American literature at both undergraduate and master's levels.

7. WORKS CITED

Coryell, J. L. (2003, julio). Review of Sexton, R. G. (Ed.), *A Southern Woman of Letters: The Correspondence of Augusta Jane Evans Wilson*. H-SAWH, H-Net Reviews. https://bit.ly/3F7Xzsp

Evans, A. J. (2009). *Macaria*. The Project Gutenberg. 2009. https://bit.ly/4iNpThK

Evans, A. J. (2003). *St. Elmo.* Project Gutenberg. http://bit.ly/428anIk

Greene, A. (2013). *The War against Weariness: Imaginative Energies in Southern American Novels (1864-1918)* [Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill].

Homestead, M. J. (2005a). The Publishing History of Augusta Jane Evans's Confederate novel *Macaria*: Unwriting some Lost Cause myths. *The Mississippi Quarterly,* 58(4), 665-702.

Homestead, M. J. (2005b). *American Women Authors And Literary Property, 1822–1869.* Cambridge University Press.

Johnson, B. (2001). Dueling sentiments: Responses to Patriarchal Violence in Augusta Jane Evans' *St. Elmo. Southern Literary Journal*, 33(2), 14. https://doi.org/10.1353/slj.2001.0007

McCandless, A. T. (1987). Concepts of Patriarchy in the Popular novels of Antebellum Southern Women. *Studies in Popular Culture*, 10(2), 1-16.

Molloy, M. (2016). “A noble class of old maids”: Surrogate Motherhood, Sibling Support, and Self-sufficiency in the Nineteenth-century White, Southern Family. *Journal of Family History*, 41(4), 402–429.

Trubey, E. F. (2005). Emancipating the Lettered Slave: Sentiment and Slavery in Augusta Evans’s *St. Elmo*. *American Literature*, 77(1), 123-150.

Wallace, J. D. (1990). Hawthorne and the Scribbling Women Reconsidered. *American Literature*, 62(2), pp. 201–222.

Weiler, K. (1989). Women's History and the History of Women Teachers. *Journal of Education*, 171(3), pp. 9-30.

COMPETITIVIDAD Y POLÍTICA FISCAL: UNA MIRADA DOCENTE DESDE LA FISCALIDAD EN LA EMPRESA Y LA MACROECONOMÍA

Sofía Borgia
Universidad Francisco de Vitoria
Carlos Poza
Universidad Francisco de Vitoria

1.INTRODUCCIÓN

La educación superior se enfrenta a una serie de desafíos, tales como la transformación digital, la sostenibilidad financiera y la exigencia de modelos educativos adaptables, que requieren cultivar individuos capaces de desenvolverse en un entorno en constante evolución, dotados de habilidades críticas, creativas y colaborativas. Estos retos no se limitan a la integración de nuevas tecnologías o al rediseño administrativo, sino que alcanzan dimensiones más profundas: la formación ética, la toma de decisiones informadas, la gestión de la incertidumbre y la capacidad de trabajar con problemas complejos que no se ajustan a los límites tradicionales de una sola disciplina. En este sentido, Yáñez Arreola (2024) señala que es "urgente que las universidades formen a individuos no solo capacitados para adquirir conocimientos técnicos, sino para enfrentar, con responsabilidad y creatividad, los retos de una realidad cada vez más incierta y cambiante." Esta afirmación resalta la necesidad de ampliar el horizonte formativo hacia competencias que permitan comprender, interpretar y actuar en escenarios que evolucionan con rapidez.

Sobre esta filosofía de aprendizaje, la experiencia de innovación docente propuesta, llevada a cabo y descrita en este capítulo, nace de una observación ampliamente compartida en la literatura pedagógica y en la práctica universitaria: el aprendizaje universitario tiende a organizarse en compartimentos estancos que dificultan la comprensión de los

problemas complejos desde una perspectiva integral. Esta fragmentación no solo limita la capacidad del estudiante para establecer conexiones significativas entre distintas disciplinas, sino que obstaculiza su posibilidad de transferir conocimientos a situaciones reales que, por naturaleza, son interdependientes y conectadas. Carvajal Escobar (2010) critica esta "sectorización del pensamiento" y el trabajo académico fragmentado, señalando que tales enfoques impiden comprender la realidad en su complejidad y dinamismo. Frente a ello, propone transformar el modelo educativo hacia una visión mucho más amplia, sistémica e interdisciplinar, que fomente el trabajo en equipo, la articulación del conocimiento entre disciplinas y la construcción colectiva de soluciones. Esta perspectiva no solo amplía la comprensión del estudiante, sino que también potencia su capacidad para enfrentar los desafíos contemporáneos desde miradas múltiples y complementarias.

La actividad que presentamos propone una experiencia de integración real entre las asignaturas de fiscalidad en la empresa y la macroeconomía, centrada en un problema económico actual, relevante y debatido socialmente: el papel del sistema tributario español en la competitividad del país. La novedad metodológica radica en el uso combinado de recursos tecnológicos (IA generativa de pódcast, video de codocencia…) y dinámicas presenciales (debates y análisis crítico), lo que permite conjugar innovación y profundidad conceptual. En este caso y como se apunta en Educause (2023) se trata de un uso controlado e incipiente de la IA. De hecho, el uso ha sido llevado a cabo por parte de los docentes para la elaboración de material docente significativo, innovador y atractivo para los alumnos.

De forma reiterada hemos observado la dificultad de los alumnos para conectar los conocimientos teóricos adquiridos en asignaturas distintas, especialmente cuando estas pertenecen a ámbitos disciplinares que, aunque estrechamente relacionados en la realidad, se abordan de forma aislada en el currículo académico. Esta desconexión genera un aprendizaje fragmentado que impide al estudiante construir una comprensión profunda de los fenómenos complejos y limita su capacidad para transferir conocimientos en diferentes contextos. Es el caso de Macroeconomía y Fiscalidad de la Empresa, dos materias clave para comprender el

funcionamiento económico de un país, cuyos contenidos se imparten sin que el estudiante perciba claramente sus interrelaciones. En la práctica, las dinámicas fiscales influyen en variables macroeconómicas como el crecimiento, la inversión o el consumo, del mismo modo que los cambios en el ciclo económico alteran la recaudación tributaria y el espacio fiscal disponible. Sin embargo, esta bidireccionalidad —esencial para entender cómo se configuran las políticas públicas— suele quedar diluida en la enseñanza convencional, lo que dificulta que el alumnado integre ambos marcos teóricos en una lectura articulada del entorno económico. En este caso, se trata de dos asignaturas impartidas en el 2º semestre de 3º de un grado joven como es el de Business Analytics. Los profesores de ambas asignaturas llevan varios años observado que los estudiantes adquieren competencias teóricas en ambas disciplinas, pero tienen serias dificultades para integrarlas en un análisis conjunto o aplicarlas a situaciones reales. Esta fragmentación del conocimiento limita su capacidad para interpretar fenómenos complejos como la realidad económica o los efectos de la política fiscal en la misma, lo que reduce su preparación para enfrentarse a los retos del entorno profesional y social.

Asimismo, se ha detectado una falta de motivación en parte del alumnado ante metodologías expositivas tradicionales, lo que se traduce en una participación pasiva y en una escasa capacidad de argumentación crítica. Ante esta realidad, se hace necesario implementar estrategias que favorezcan una comprensión más profunda y aplicada de los contenidos, así como un aprendizaje activo que estimule el interés, la reflexión y el trabajo colaborativo. En esta línea, Olvera González y Fernández Morales (2021) apuntan que se están identificando tendencias en el uso de estrategias pedagógicas activas y herramientas tecnológicas, destacando la necesidad de superar modelos tradicionales centrados en el docente para fomentar un aprendizaje más activo, colaborativo e interdisciplinario. Y es que el papel del docente se convierte en elemento clave de esta transformación educativa (Quintero, 2017). Este autor enfatiza la importancia de romper con la enseñanza compartimentada y promover experiencias de aprendizaje integradoras, donde el estudiante sea protagonista y se fomente la conexión entre saberes diversos.

Esta propuesta nace, por tanto, de la convicción de que es posible mejorar la experiencia de aprendizaje mediante el diseño de actividades interdisciplinares que simulen el tipo de análisis y toma de decisiones al que los alumnos se enfrentarán en su futuro profesional. Apostar por un enfoque holístico, por la integración de herramientas tecnológicas y por el uso del debate estructurado como herramienta de aprendizaje permite no solo enriquecer la comprensión de los temas tratados, sino también desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico, la comunicación oral y la capacidad de análisis desde múltiples perspectivas. En este mismo sentido (Leitão at al, 2016) afirman que "pensar críticamente es una condición básica para la participación responsable del individuo en la vida social".

Con este punto de partida, los profesores elaboraron materiales docentes innovadores y atractivos (mediante el uso de IA) para introducir a los alumnos en el tema y mostrarles la relación intrínseca que existe entre estas dos materias. Tras la revisión de todo el material preparado por los docentes los alumnos debían prepararse para debatir sobre la siguiente cuestión: "Es la política fiscal española actual un obstáculo para la competitividad? Se planteaba así una experiencia de aprendizaje activo que permitía a los estudiantes desarrollar competencias clave observables en el aula. Como afirma Calderón Patier (2024), se trata de "situar al alumno en el centro del aprendizaje y enseñarle a desarrollar competencias transversales como son el pensamiento crítico o la comunicación oral y escrita, que sin duda alguna empleará en otros campos del saber".

2. OBJETIVOS

Esta actividad tenía como finalidad principal fomentar en el alumnado una comprensión integrada y aplicada de la relación entre la fiscalidad y la competitividad macroeconómica, superando la compartimentación habitual entre las asignaturas de Macroeconomía y Fiscalidad de la Empresa.

Entre los objetivos específicos de esta actividad destacan:

1. Mejorar la capacidad de los alumnos para interrelacionar conocimientos de distintas materias, mediante el análisis conjunto de conceptos macroeconómicos y fiscales. El propósito central era que el alumnado desarrollara una comprensión integrada de fenómenos complejos,

que rara vez pueden explicarse desde un único marco teórico. Para ello, se trabajó en la elaboración de argumentaciones sólidas y bien fundamentadas que articulasen ambas disciplinas, demostrando su capacidad para trasladar conocimientos a diferentes contextos y para construir argumentos coherentes. Rodríguez (2012) escribe en esta misma línea sobre la importancia del debate como elemento integrador de conocimientos y verdadero instrumento de pensamiento crítico, algo muy propio del ámbito universitario que los profesores no deberíamos dejar de potenciar en nuestras aulas. Asimismo, esta actividad respondió a la necesidad de superar la fragmentación del aprendizaje, favoreciendo una visión interdisciplinar que permita comprender mejor la realidad económica.

2. Fomentar el pensamiento crítico a través del debate estructurado, la exposición oral y el análisis de materiales contrastados. El debate se concibió como un espacio de confrontación de ideas donde los estudiantes pudieran no solo expresar sus opiniones, sino fundamentarlas rigurosamente, interpretar datos y considerar perspectivas alternativas. El desarrollo de esta habilidad fue observable en la calidad de las intervenciones, la solidez lógica de las argumentaciones y la capacidad para reformular posiciones a la luz de nuevas evidencias. Con esta orientación, la actividad buscaba que el alumnado aprendiera a utilizar las herramientas para analizar políticas fiscales en contextos reales, identificando sus implicaciones económicas y sociales y evaluando críticamente su eficacia.

3. Despertar la curiosidad académica de los alumnos mediante el uso de materiales innovadores, como pódcasts y vídeos realizados con herramientas de inteligencia artificial. Estos recursos respondían a la necesidad de incorporar formatos más dinámicos, cercanos al modo en que los estudiantes consumen información en su vida cotidiana, y a la vez introducirles en un diálogo intelectual riguroso. Este objetivo se midió mediante una encuesta de percepción, el nivel de participación y la calidad de las reflexiones presentadas. Como señalan Orihuela-Gallardo y Sierra-Casanova (2020), los alumnos muestran muchas veces "una importante apatía y desmotivación por aprender, y el esfuerzo necesario que ello implica, así como una importante desorientación hacia cuáles son sus metas personales y profesionales". La actividad pretendía contrarrestar esta

tendencia generando un espacio de aprendizaje atractivo, significativo y orientado a fortalecer la conexión del estudiante con su vocación y con el sentido profundo de los estudios que ha elegido.

4. Promover la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje, implicando activamente a los estudiantes en la preparación de los contenidos, el análisis de las fuentes y la defensa de sus ideas. La corresponsabilidad no se redujo a la ejecución de tareas, sino que buscó fomentar en los alumnos una actitud reflexiva sobre su propio proceso formativo, haciéndoles conscientes del valor del trabajo previo y del esfuerzo intelectual compartido. Esta implicación se evaluó a través de la participación en las sesiones colaborativas, el cumplimiento de tareas previas y la calidad del trabajo en equipo. Asimismo, la dinámica favoreció un clima de cooperación académica que permitió a los estudiantes aprender unos de otros, compartir enfoques y asumir un papel activo en la construcción colectiva de su propio aprendizaje.

3. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UTILIZADAS

Se aplicaron metodologías activas (Zambrano Verdesoto, 2021), colaborativas y centradas en el alumno como las que se establecen a continuación:

1- Aprendizaje invertido (flipped learning), mediante el uso previo de recursos multimedia elaborados por el equipo docente (vídeos, pódcast y documentos clave).

De acuerdo con Santiago y Bergmann (2018), el enfoque Flipped Classroom consiste en invertir el modelo tradicional de enseñanza: los contenidos teóricos se trabajan fuera del aula (por ejemplo, mediante vídeos o lecturas), y el tiempo en clase se dedica a actividades prácticas, colaborativas y de reflexión que fomentan el aprendizaje activo. De este modo, el proceso educativo se desplaza hacia dinámicas que promueven la participación del estudiante, la interacción significativa y la resolución de problemas reales o simulados. Estos autores, además, destacan varios beneficios clave de este modelo:

- Mayor implicación del alumnado con los contenidos.

- Atención más personalizada por parte del docente. Ambiente colaborativo en el aula.
- Acceso flexible a los contenidos, que pueden revisarse tantas veces como sea necesario.

A estos aportes puede añadirse que el flipped learning contribuye a desarrollar habilidades transversales, como la autonomía en el aprendizaje, la gestión del tiempo y la capacidad de análisis, ya que el estudiante debe enfrentarse por sí mismo a los materiales antes de la clase presencial. Asimismo, facilita que el aula se convierta en un espacio dinámico, donde la interacción entre estudiantes y profesor gana protagonismo y permite profundizar en los contenidos a partir de ejemplos, debates o resolución de casos.

Además, Santiago y Bergmann (2018) subrayan que este enfoque requiere un cambio cultural profundo en el sistema educativo, que afecta no solo a los métodos de enseñanza, sino también a la evaluación, los contenidos y el rol de todos los actores implicados. Este cambio implica asumir que el aprendizaje ya no se produce únicamente a través de la lección magistral, sino desde la construcción activa, crítica y colaborativa del conocimiento. En este sentido, el modelo flipped demanda una planificación cuidadosa de materiales, una mayor coordinación entre docentes y una actitud proactiva por parte del alumnado, elementos esenciales para potenciar una experiencia educativa más profunda, flexible y adaptada a los desafíos contemporáneos.

Este giro cultural supone también repensar la manera en que se conciben los tiempos y espacios educativos: el aula deja de ser el único lugar donde ocurre el aprendizaje y se convierte en un espacio para contrastar ideas, resolver problemas complejos y aplicar el conocimiento previamente adquirido. Al mismo tiempo, el rol del docente se transforma en el de mediador pedagógico, guía y facilitador del proceso de descubrimiento del estudiante, lo que exige nuevas competencias profesionales, desde la alfabetización digital hasta el diseño de experiencias de aprendizaje significativo. El estudiante, por su parte, asume una responsabilidad mayor en su propio proceso formativo, desarrollando hábitos de autonomía,

autoevaluación y gestión del tiempo que resultan esenciales en contextos académicos y profesionales cada vez más dinámicos.

De esta manera, el enfoque flipped no solo introduce un cambio metodológico, sino que impulsa una reconfiguración integral de la cultura educativa, orientada a favorecer aprendizajes más duraderos, participativos y en conexión con las demandas reales de la sociedad. Esta transformación supone comprender que el aprendizaje significativo no emerge únicamente de la acumulación de información, sino de la capacidad del estudiante para relacionar conocimientos, aplicarlos en contextos diversos y reflexionar críticamente sobre su propio proceso formativo. El modelo invertido permite que el aula se convierta en un espacio de diálogo, exploración y experimentación, donde los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren pensamiento crítico, toma de decisiones y colaboración, competencias esenciales en un entorno profesional cada vez más dinámico y transversal.

Asimismo, este enfoque facilita una educación más inclusiva y personalizada, ya que el acceso flexible a los materiales permite a cada alumno avanzar a su propio ritmo, revisar los contenidos cuando lo necesite y llegar a clase con una base más sólida para participar activamente. Al mismo tiempo, el flipped learning responde a las exigencias de una sociedad que demanda profesionales capaces de aprender de manera continua, adaptarse a nuevos entornos y asumir un papel constructivo en la resolución de problemas complejos. En conjunto, esta perspectiva metodológica contribuye a la formación de individuos más autónomos, críticos y creativos, capaces de integrar de manera efectiva los saberes académicos con los retos contemporáneos.

2-Trabajo cooperativo, para favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales, la corresponsabilidad y la toma conjunta de decisiones.

Johnson and Johnson (1987) definen el aprendizaje cooperativo como una metodología en la que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. No se trata simplemente de trabajar en grupo, sino de hacerlo de forma estructurada y con objetivos pedagógicos claros.

Según estos autores, las características fundamentales de esta metodología son:

- Interdependencia positiva: los miembros del grupo necesitan unos de otros para lograr el objetivo común.
- Responsabilidad individual: cada estudiante es responsable de su parte del trabajo y del aprendizaje del grupo.
- Interacción promotora cara a cara: los estudiantes se ayudan mutuamente, se explican conceptos y se motivan entre sí. De alguna manera, se activa la colaboración por pares de la misma edad e intereses, por lo que las explicaciones y el entendimiento entre ellos se favorece enormemente.
- Habilidades interpersonales y de grupo: se enseñan y practican habilidades sociales como la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Evaluación grupal del funcionamiento: los grupos reflexionan sobre su desempeño y buscan mejorar su colaboración.

Según Johnson and Johnson (1987), este enfoque se basa en una sólida base teórica y empírica que demuestra que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico, las relaciones sociales y el desarrollo personal.

3-Debate académico estructurado, como herramienta para ejercitar la argumentación crítica desde distintas posiciones. El debate se llevó a cabo en torno a una pregunta guía que articulaba todo el proceso: *¿Es el sistema tributario español un hándicap para el crecimiento y la competitividad macroeconómica de España?*

Por su parte, Carrillo-García y Nevado-Castellanos (2017) apuntan que el debate académico como una alternativa didáctica permite construir estrategias discursivas argumentativas orales en los educandos. Asimismo, promueve el diálogo científico como un espacio social que refuerza las competencias críticas y reflexivas.

En este sentido, Cuervo Valencia et al. (2023) resaltan que esta metodología:

– Potencia habilidades de pensamiento crítico.

– Mejora la oratoria y la argumentación.

– Favorece el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

– Promueve la interacción social y el aprendizaje colaborativo.

Estos autores indican que este enfoque se basa en la idea de que el debate no solo es una técnica de comunicación, sino una estrategia pedagógica activa que permite a los estudiantes construir conocimiento a través del contrate de ideas y la defensa argumentada de posturas.

3. FASES DEL PROYECTO

El proyecto se desarrolló a lo largo de un semestre académico, siguiendo las siguientes fases, calendarización y agentes implicados (ver Tabla 1):

TABLA 1. *Fases del proyecto transversal*

Actividad a realizar	Responsable	Inicio	Finalización
Selección de materiales y sensibilización	Equipo docente	Semana 1	Semana 3
Producción de recursos y aprendizaje autónomo	Equipo docente y alumnos	Semana 3	Semana 5
Formación de equipos y análisis en grupo	Equipo docente y alumnos	Semana 6	Semana 8
Debates estructurados en el aula	Equipo docente y alumnos	Semana 9	Semana 10
Evaluación y reflexión final	Equipo docente y alumnos	Semana 12	Semana 12

Fuente: Elaboración propia

Fase 1. Selección y sensibilización (Semana 1–2)

Se presentó la actividad en el aula y los objetivos que se buscaba alcanzar con la misma. Para ello además de la presentación en el aula, se subieron diversos documentos al Aula Virtual que explicaban en detalle la actividad: documento explicativo de la actividad, sistemática, fechas clave y rúbrica de evaluación de la actividad, que posteriormente detallaremos.

Por otra parte, los profesores seleccionaron y pusieron a disposición de los alumnos materiales de lectura (artículos, informes, datos estadísticos) sobre la estrecha relación entre fiscalidad y competitividad macroeconómica. Concretamente, compartimos 4 textos de referencia, diferenciados en apuntes e informes: 1) apuntes propios de los modelos macroeconómicos IS-LM y DA-OA para facilitar la interpretación del impacto de la política fiscal sobre el entorno macroeconómico, básicamente sobre el crecimiento económico, la inflación, el desempleo, el sector exterior y las finanzas públicas; 2) el informe sobre la competitividad fiscal 2023: Una tarea pendiente para impulsar la productividad de las empresas, publicado por el Instituto de Estudios Económicos (España) y el informe sobre la estructura impositiva de España en el contexto de la Unión Europea, publicado por el Banco de España.

Fase 2. Producción de recursos y aprendizaje autónomo (Semana 3–5)

En este sentido, los profesores hicimos un esfuerzo por diseñar materiales que no solo fuesen didácticos sino atractivos para los alumnos. No todos los materiales tienen que estar orientados a trasladar el contenido de forma tradicional (Barberá y Badía, 2004), se pueden diseñar recursos digitales que fomenten el aprendizaje del alumno de forma diferente. Con esta intención elaboramos los siguientes materiales:

El equipo docente elaboró y compartió a través del Aula Virtual dos recursos clave:

Un **pódcast** explicativo introductorio grabado con herramientas de inteligencia artificial, a través de NotebookLM (GenAI). Esta herramienta permite generar podcasts partiendo de documentos y prompts determinados. Genera avatares que dialogan sobre el tema propuesto, tomando como base la información contenida en los documentos que le facilitemos. Esto permite generar un podcast controlado en cuanto al contenido, puesto que NotebookLM no genera su propio contenido, sino que lo extrae de los documentos que le facilitamos.

Ver aquí: https://acortar.link/PcRQV2

- Un **vídeo-debate** entre docentes con posturas ligeramente divergentes sobre el impacto de la fiscalidad. Los profesores, del ámbito del derecho y del área de economía, preparamos un guion con formato entrevista, en el que respondíamos a preguntas sobre el tema a debatir, afrontando en las respuestas diversas posturas.

Ver aquí: https://acortar.link/Fep73f

Los alumnos visualizaron y escucharon los materiales individualmente e hicieron una reflexión posterior en grupo.

Fase 3. Formación de equipos, análisis en grupo y entrega previa a la realización del debate (Semana 6–8)

Se formaron dos equipos con los alumnos del aula que, a su vez, se repartieron los roles de investigador u orador.

Cada grupo preparó argumentos a favor y en contra de la pregunta guía, apoyándose en los materiales trabajados y en fuentes adicionales supervisadas.

Cada equipo preparó y subió al aula un documento con los principales argumentos trabajados.

Fase 4. Debates estructurados en el aula (Semana 9–10)

Se celebró una sesión de debate entre grupos, con turnos organizados y un esquema previo de intervención. En ese mismo momento se sorteó la postura que debían defender en relación con la pregunta: *¿Es el sistema tributario español un hándicap para el crecimiento y la competitividad macroeconómica de España?*

Los turnos de intervención eran los siguientes:

- **Exposición de argumentos** (5 minutos por grupo)
- **Réplica** (5 minutos por grupo).
- **Contrarréplica** (3 minutos por grupo).
- **Conclusiones finales** (3 minutos por grupo).

El profesorado actuó como moderador y evaluador, aplicando la rúbrica que se muestra en la Tabla 2, valorando: comprensión conceptual, calidad argumentativa, uso de datos y habilidades comunicativas.

TABLA 2. *Rúbrica de evaluación del debate*

Criterio	Descripción	Ponderación (%)
Conocimiento del Tema	Evalúa el nivel de comprensión del sistema tributario y su impacto en la competitividad macroeconómica.	20
Claridad y Cohesión del Argumento	Mide la claridad, organización y coherencia de los argumentos presentados.	20
Uso de Evidencia y Ejemplos	Analiza la calidad y relevancia de la evidencia y ejemplos utilizados.	15
Escucha Activa y Refutación	Observa la capacidad de escuchar y refutar respetuosamente los argumentos del oponente.	15
Habilidades de Comunicación	Valora la efectividad en la comunicación oral, incluyendo el lenguaje corporal y el tono de voz.	10
Colaboración y Trabajo en Equipo	Examina cómo el equipo colabora y distribuye la participación entre sus miembros.	10
Originalidad y Pensamiento Crítico	Considera la originalidad y la profundidad del análisis y las soluciones propuestas.	10

Fuente: Elaboración propia

Fase 5. Evaluación y reflexión final (Semana 12)

Para medir el impacto de la actividad en los alumnos se elaboró una encuesta de percepción sobre la experiencia educativa, motivación y utilidad de los formatos empleados. Dicha encuesta fue cumplimentada por el 93% de los alumnos, lo que sitúa el error muestral de muestras finitas (al 95% de nivel de confianza) en el 4,9%, porcentaje adecuado para confiar en los resultados arrojados.

A continuación, presentamos los principales resultados cuantitativos de dicha encuesta de satisfacción.

En el Gráfico 1 se puede apreciar cómo los alumnos manifiestan un alto grado de satisfacción con la actividad transversal propuesta. Más del 80% declara que el proyecto le ha resultado interesante o muy interesante. Satisfacción que parece ser incluso más alta con el material

generado y compartido por los profesores para preparar la actividad de debate (ver Gráfico 2).

Por otra parte, los estudiantes señalan (del orden del 90% de ellos) que la actividad les ha permitido, en gran medida, entender mejor cómo influye la fiscalidad en el entorno macroeconómico de un país (Gráfico 3), lo que pone de manifiesto la importancia de aplicar metodologías activas en los procesos de aprendizaje.

Ese mismo porcentaje de alumnos, alrededor del 90%, manifiesta que este tipo de actividades deberían repetirse en otras asignaturas o temas (Gráfico 4), por lo que nuevamente queda patente que las metodologías activas les implican más en su aprendizaje y, de alguna manera, les resultan más amenas.

GRÁFICO 1. *¿En qué medida te ha resultado interesante la actividad transversal entre macroeconomía y fiscalidad?*

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los estudiantes

GRÁFICO 2. *¿consideras que los materiales proporcionados han sido útiles para comprender mejor la relación entre macroeconomía y fiscalidad?*

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los estudiantes

GRÁFICO 3. *¿Te ha ayudado esta actividad a comprender mejor cómo la fiscalidad influye en el contexto macroeconómico de un país?*

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los estudiantes

GRÁFICO 4. *¿Crees que actividades de este estilo deberían repetirse en otras asignaturas o temas?*

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los estudiantes

En cuanto a los resultados cualitativos comentados por los estudiantes, destacamos como principales aportaciones las siguientes:

1. Los alumnos reclamaban la formación de más equipos, que permitiera definir mejor los roles de cada uno dentro del mismo y facilitase la realización del trabajo. Dado que la clase fue dividida en dos mitades para competir y a su vez cada grupo en oradores e investigadores, en ocasiones la participación de cada estudiante podía diluirse.
2. Por otra parte, reclamaban mayor participación de los profesores en el debate, dinamizando con preguntas añadidas a la cuestión principal. Esto último habría dinamizado la actividad, pero habría dificultado el orden y la evaluación de esta. Quizá en un grupo de estudiantes de peor nivel académico podría haber sido incluida, pero lo cierto es que el grupo de alumnos implicados (de 3º del doble grado en Business Analytics y Administración y Dirección de Empresas) mostró un nivel académico superior

a la media. De modo que el debate fluyó con naturalidad y participación de la mayoría.

5. RESULTADOS Y CONCLUISIONES

Tras la evaluación de la actividad en el aula podemos concluir que los alumnos:

1. Han adquirido una comprensión más integral del sistema tributario español y su impacto macroeconómico.
2. Han aprendido a analizar datos y modelos macro en la realidad (IS-LM y DA-OA), a comunicar con claridad y a formular propuestas de política económica.
3. Han reforzado su pensamiento crítico y su capacidad de debatir y conectar conocimientos de distintas asignaturas.

En definitiva, esta experiencia les ha permitido entender de forma profunda cómo se entrelazan la fiscalidad y la competitividad, y cómo el análisis riguroso puede conducir a propuestas reales de mejora. En esta misma línea se expresa (Zambrano Verdesoto, 2021) cuando dice que las metodologías activas "son imprescindibles para integrarse en el proceso de aplicación de las enseñanzas universitarias y la investigación de estos temas facilitarán sin duda su incorporación, para un cambio adecuado de las habilidades del docente, esto permitirá que se pueda ofrecer a la sociedad profesionales creativos, reflexivos y con una base sólida de conocimientos teóricos y prácticos, capaces de aprender continuamente diferentes habilidades de su especialización".

A los profesores, nos ha demostrado que apostar por metodologías activas e interdisciplinares es una excelente forma de despertar el interés de los alumnos por aquello que estudian y de prepararlos mejor para los desafíos del mundo real. Esta experiencia confirma que, cuando se invita al estudiante a asumir un papel protagonista, a investigar, debatir y relacionar saberes de distintas áreas, su implicación aumenta de forma notable y el aprendizaje se vuelve más profundo y significativo. Del mismo modo, permite al docente observar con mayor claridad cómo los alumnos construyen conexiones conceptuales, cómo desarrollan criterios

propios y cómo aplican los contenidos trabajados a situaciones actuales, lo que enriquece de manera sustancial el clima académico del aula.

Además, trabajar desde enfoques interdisciplinares amplía nuestra comprensión como docentes sobre las posibilidades pedagógicas de nuestras asignaturas, mostrándonos que la colaboración entre áreas no solo es posible, sino necesaria para abordar la complejidad del conocimiento contemporáneo. Este tipo de experiencias nos anima a seguir innovando, explorando nuevos recursos y dinamizando los espacios de aprendizaje para que respondan mejor a las expectativas de los estudiantes y a las exigencias de un mundo profesional marcado por la transversalidad, la incertidumbre y el cambio constante.

Por otra parte, de acuerdo con (Cruz Argudo et al., 2024), también nos ha servido para constatar la necesidad de formación técnica para que los profesores podamos implementar de forma eficiente estas herramientas en nuestro quehacer diario como docentes, permitiéndonos ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje significativo.

Nos gustaría terminar compartiendo, como explican Gimpel et al., (2023), que la IA es una realidad innegable que cada vez va a tener mayor repercusión en la formación universitaria. Las instituciones deben poner recursos y esfuerzo por integrar estas herramientas en el modelo de enseñanza-aprendizaje desde dos puntos de vista:

- Por un lado, facilitando a los profesores formación que les permita mejorar su docencia y sus materiales haciendo uso de las herramientas de IA que puedan servir mejor a este propósito.
- Por otra parte, entendiendo que nuestros alumnos, futuros profesionales, deben saber utilizar estas herramientas con responsabilidad y con solvencia para poder estar a la altura de los nuevos retos que el entorno profesional, al que también ha llegado la IA, les pueda plantear.

8. REFERENCIAS

Barberà, E. y Badia, A. (2004). Educar con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Madrid: A. Machado.

Calderón Patier, C. (2024). El debate como metodología docente potenciadora de competencias y resultados de aprendizaje transversales: una experiencia aplicada a un grado universitario, Revista de Estudios Empresariales, nº 1, pp. 19-37.

Carrillo-García, S., & Nevado-Castellanos, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproxima ción al diálogo científico. *Rastros Rostros*, *19*(34), 18-30. https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145

Carvajal Escobar, J. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. Revista Luna Azul, (31).

CRUZ Argudo, F. y VV.AA. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la docencia universitaria: oportunidades, desafíos y recomendaciones. CRUE Universidades Españolas.

Educause (2023). EDUCAUSE QuickPoll Results: Adopting and Adapting to Generative AI in Higher Ed Tech.

Cuervo Valencia, J. A., Garcés Arboleda, A. M., Serna Castaño, D. M. & Tovar Valderrama, V. M. (2023). Impacto de la metodología de debate como técnica de enseñanza – aprendizaje en población universitaria. El Ágora USB. 23(1), 225-243. Doi: 10.21500/16578031.5177.

Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., & Vandrik, S. (2023). Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers (No. 02-2023). Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences.

JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T. (1987). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.

Leitão, S., de Chiaro, S. y Cano, M. (2016). El debate crítico. Un recurso de construcción del conocimiento en el aula. Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 73, 26–33.

Olvera González, M. & Fernández Morales, K. (2021). Innovación educativa en la práctica docente en educación superior: revisión sistemática de la literatura. Revista Innovación Educativa, 21(85).

ORIHUELA-Gallardo, F., y Sierra-Casanova, C. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed, 8, 64–79.

Quintero, J. (2017). El papel del docente en la innovación educativa. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(2).

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente: UPO, 1, 493–503.

Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Ediciones Paidós.

Yáñez Arreola, A. (2024). Realidades, retos y desafíos de la educación superior. Fundación Alianza para la Educación Superior.

Zambrano Verdesoto, G.J. (2021). Metodologías activas generadoras de un aprendizaje significativo en la educación superior. Ciencias. Área de Innovación y Desarrollo S.L. Alicante.

VALORACIÓN DEL CLIMA DE AULA EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE BASADO CON SITUACIONES DE APRENDIZAJE ADAPTADAS COMO PRODUCTO FINAL

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
Centro Integrado Politécnico ETI de Tudela & Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Colaborativo Basado en Proyectos (ACBP) se ha consolidado como una metodología didáctica innovadora y eficaz para abordar los retos educativos del siglo XXI. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver problemas auténticos, diseñar productos o dar respuesta a situaciones de la vida real. El ACBP se aleja de la transmisión unidireccional de contenidos y sitúa al alumnado en el centro del proceso, dotándolo de autonomía, responsabilidad y compromiso con su propio aprendizaje (Thomas, 2020).

En el contexto educativo actual, marcado por la diversidad y la necesidad de atender a múltiples ritmos y estilos de aprendizaje, el ACBP se convierte en una herramienta clave para favorecer la inclusión y la equidad. Al trabajar en equipo, los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales como la comunicación asertiva, la negociación y la resolución de conflictos, aspectos esenciales para una convivencia positiva dentro y fuera del aula. Además, esta metodología fomenta la corresponsabilidad, ya que cada miembro del grupo aporta sus fortalezas y conocimientos para alcanzar objetivos comunes (Larmer & Mergendoller, 2021).

Uno de los elementos más relevantes del ACBP es su estrecha vinculación con la dimensión emocional del aprendizaje. Numerosos estudios evidencian que el componente emocional es determinante para la

motivación, la implicación y la consolidación de los aprendizajes. Al enfrentarse a retos reales en un contexto colaborativo, el alumnado experimenta emociones diversas como la curiosidad, la satisfacción por los logros alcanzados, la frustración ante las dificultades y la alegría de compartir éxitos con sus compañeros. Esta vivencia emocional potencia no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también de habilidades socioemocionales como la empatía, la autoconciencia y la autorregulación (Immordino-Yang & Damasio, 2022).

El clima del aula, entendido como el conjunto de percepciones, actitudes y relaciones que configuran la atmósfera emocional y social en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve profundamente influido por la implementación del ACBP. Un clima positivo favorece la participación activa, la confianza mutua y el respeto entre docentes y estudiantes, generando un entorno seguro donde el error se percibe como parte natural del aprendizaje. En este sentido, el ACBP contribuye a crear comunidades de aprendizaje donde todos los miembros se sienten escuchados, valorados y motivados para contribuir con sus ideas y capacidades.

Por tanto, integrar el Aprendizaje Colaborativo Basado en Proyectos en la práctica docente, no solo permite alcanzar competencias curriculares, sino que también fortalece la dimensión emocional del alumnado y construye climas de aula saludables y cohesionados. Esta combinación es imprescindible para responder a los desafíos de una educación más humana, integral y adaptada a las necesidades del mundo contemporáneo.

El desarrollo de situaciones de aprendizaje

El diseño de situaciones de aprendizaje se ha convertido en un pilar fundamental para transformar la práctica docente y garantizar que el alumnado no solo adquiera conocimientos, sino que los construya de forma significativa, contextualizada y emocionalmente enriquecedora. Una situación de aprendizaje es una propuesta pedagógica cuidadosamente planificada que parte de un reto o problema real, invita al alumnado a investigar, reflexionar y actuar, y articula contenidos, competencias y criterios de evaluación de forma integrada (Gimeno-Sacristán, 2021).

Planificar una situación de aprendizaje eficaz implica comprender profundamente las características del grupo-clase, identificar los intereses, necesidades y niveles de competencia del alumnado, y seleccionar estrategias metodológicas que permitan la participación activa de todos los estudiantes. En este proceso, el rol del docente trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en diseñador de experiencias de aprendizaje y facilitador de dinámicas de trabajo cooperativas, creativas y flexibles (Coll & Martín, 2022).

Uno de los aspectos clave en la generación de situaciones de aprendizaje es considerar la dimensión emocional como eje vertebrador del proceso. La neurociencia educativa ha demostrado que la emoción y la cognición están estrechamente ligadas, y que un aprendizaje significativo difícilmente se produce sin una implicación emocional previa. Diseñar propuestas que despierten la curiosidad, la motivación y el interés del alumnado contribuye a activar la atención, la memoria y la creatividad, elementos esenciales para un aprendizaje profundo y duradero (Immordino-Yang, 2022).

Además, las situaciones de aprendizaje permiten trabajar de forma transversal competencias como la gestión de emociones, la empatía y la autorregulación. Al enfrentarse a retos compartidos, los estudiantes experimentan emociones variadas: satisfacción por logros, frustración ante dificultades, orgullo por los productos finales y alegría al cooperar con sus compañeros. Estas experiencias favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional, aspecto indispensable para desenvolverse de forma equilibrada dentro y fuera del aula.

El clima del aula es otro factor decisivo en el éxito de las situaciones de aprendizaje. Un ambiente de respeto, confianza y seguridad psicológica fomenta la participación activa y la libre expresión de ideas. Cuando el alumnado percibe que su voz es escuchada y valorada, aumenta su sentido de pertenencia y su compromiso con el grupo. Asimismo, un clima positivo reduce la ansiedad, el miedo al error y los conflictos, generando un entorno propicio para la construcción conjunta del conocimiento (Gimeno-Sacristán, 2021).

En definitiva, diseñar situaciones de aprendizaje no es una tarea mecánica, sino un proceso creativo y reflexivo que combina intencionalidad pedagógica, sensibilidad emocional y visión inclusiva. Incorporar la emoción y cuidar el clima del aula son claves para que cada propuesta se convierta en una oportunidad real de crecimiento académico, personal y social para todos los estudiantes. En este sentido, apostar por situaciones de aprendizaje bien planificadas es apostar por una educación más humana, motivadora y alineada con los retos de la sociedad actual.

Rendimiento académico en desarrollo de proyectos y situaciones de aprendizaje

El rendimiento académico del alumnado es un tema de constante análisis y debate en los contextos educativos contemporáneos, especialmente cuando se vincula con metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y situaciones de aprendizaje contextualizadas. La transformación de los entornos educativos hacia modelos más participativos y centrados en el estudiante ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar no solo las estrategias pedagógicas, sino también la forma en que se evalúan los logros académicos. En este sentido, los proyectos y las situaciones de aprendizaje se presentan como herramientas clave para promover aprendizajes significativos, desarrollar competencias transversales y favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes (García-González, Jiménez & Rojas, 2023).

El desarrollo de proyectos implica que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un rol activo en la investigación, la planificación y la ejecución de tareas que responden a problemas reales o simulados. Este enfoque fomenta habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad, aspectos fundamentales en la sociedad del conocimiento actual. Además, permite conectar los contenidos curriculares con el entorno inmediato del alumnado, dotando de mayor sentido y aplicabilidad a lo aprendido (Sánchez & López-Pastor, 2022). No obstante, a pesar de las múltiples ventajas que se asocian con estas metodologías, la evidencia empírica destaca la importancia de una adecuada planificación,

seguimiento y evaluación para garantizar resultados positivos en el rendimiento académico.

Las situaciones de aprendizaje, por su parte, se consolidan como una estrategia metodológica que propone diseñar experiencias didácticas contextualizadas, articuladas a partir de retos o problemas significativos para el alumnado. Esta forma de trabajo favorece la transferencia de conocimientos y la integración de saberes procedentes de distintas áreas curriculares, lo cual contribuye a un aprendizaje más holístico y profundo. Investigaciones recientes subrayan que la implementación de situaciones de aprendizaje bien estructuradas puede incidir favorablemente en la motivación, la autonomía y, en consecuencia, en los resultados académicos (Pérez-Pueyo, Devís-Devís & Medina, 2021).

Sin embargo, es fundamental reconocer que el impacto de estas metodologías en el rendimiento académico no es automático ni homogéneo. Factores como la formación docente, la disponibilidad de recursos, el contexto socioeducativo y la implicación de los estudiantes juegan un papel determinante en el éxito de estas prácticas innovadoras. En este marco, cobra relevancia la reflexión sobre cómo diseñar, gestionar y evaluar proyectos y situaciones de aprendizaje para optimizar su potencial educativo y garantizar que contribuyan efectivamente a la mejora del rendimiento académico de todo el alumnado, sin dejar de lado la atención a la diversidad y la inclusión.

Este capítulo se adentra en el análisis de la relación entre el rendimiento académico y el desarrollo de proyectos y situaciones de aprendizaje, presentando evidencias recientes, buenas prácticas y recomendaciones para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas. El objetivo es ofrecer un panorama actualizado que permita comprender los retos y oportunidades que estas metodologías representan en la búsqueda de una educación de calidad, equitativa y centrada en el aprendizaje significativo.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y valorando la necesidad de implementar propuestas educativas orientadas al desarrollo de situaciones de aprendizaje con la base del aprendizaje colaborativo basado

en proyectos. Se ha generado una propuesta educativa con los siguientes objetivos.

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Desarrollar un proyecto de ACBP tomando como base el modelo Kimua, desarrollado por el alumnado de 1º de Ciencias de la actividad física y del Deporte de la Universidad de Valladolid.
- Generar como producto final situaciones de aprendizaje adaptadas a los contenidos de la asignatura "Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte".
- Valorar el clima del aula generado en cada entregable del desarrollo del proyecto.
- Valorar el rendimiento académico de cada entregable

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

La redacción del presente capítulo ha tenido como base el proyecto de innovación docente tras ser aceptado y publicado en la sede electrónica de la universidad de Valladolid el 22 de julio de 2024 con el número 181 "Metodología ACBP para el desarrollo y aplicación de situaciones de aprendizaje en el deporte mediante una perspectiva inclusiva para favorecer el clima del aula".

Para el diseño del proyecto se han seguido las indicaciones del programa KIMUA (cuyo significado es brote) las que son marcadas por el departamento de educación de Navarra en forma de rueda lo que facilita enormemente que el proyecto llegue a buen fin. Siguiendo las mismas el docente debe como punto de partida identificar el proyecto (para lo que diseña un documento denominado "Canvas", que en una sola hoja de papel refleja el resumen del proyecto detallando los siguientes aspectos: curso, descripción del proyecto, profesorado, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, temporalización en trimestre y fechas, fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre-producto final) paquetes de trabajo, equipos tareas y roles así como herramientas relacionadas con

tecnologías de la información y la comunicación/ recursos a utilizar, difusión del proyecto (incluir el enlace a la web del centro).

3.2. Participantes

La propuesta educativa ha tenido por un lado como protagonistas a 44 alumnos/as de 1º de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Facultad de Educación de Soria y más concretamente en su asignatura "Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte".

3.3. Cuestionarios

Para valorar el clima del aula, en lo que a la aplicación de los juegos generados por el alumnado, se utilizó un cuestionario compuesto por 15 ítems para valorar el clima de aprendizaje (Matos-Fernández, 2009). Dicho cuestionario fue validado para estudiantes universitarios. La validez de contenido se investigó a través del criterio de jueces expertos (índice de acuerdo = 0,89), mientras que la validez predictiva se llevó a cabo a través de correlaciones y regresiones entre la variable de clima de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos y las alumnas. Este cuestionario está formado por 15 frases que se refieren a la relación del alumnado con el profesor de la asignatura y se valora con una escala Likert del 1 al 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Dado que los profesores tienen diferentes estilos al tratar con los estudiantes y, por tanto, se desea conocer cómo se han sentido los alumnos y las alumnas con el profesor. Estudios previos también reportaron buena consistencia interna

La aplicación del cuestionario para valorar el clima del aula tuvo lugar al finalizar la entrega en Campus virtual de cada entregable mediante la aplicación de un cuestionario Google Forms creado con tales fines y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4 Rendimiento académico

El rendimiento académico se valoró mediante escalas de evaluación de los diferentes entregables que el alumnado de 1º de Ciencias de la Actividad física y del deporte. Tuvo que entregar, si bien, es muy

importante matizar, que los entregables tienes entregas periodizadas a los largo del cuatrimestre de tal manera que el alumnado entregaba tarea, posteriormente recibía feedback sobre la misma, le era actualizada la siguiente tarea, la realizaba y así sucesivamente hasta cumplimentar todo el proceso educativo. Siendo este aspecto fundamental a nivel metodológico. Dichas escalas de valoración, eran muy claras y el alumnado tenía la capacidad de poder autoevaluarse con facilidad.

3.5 Análisis estadístico

Análisis descriptivos de los datos fueron obtenidos reportando el valor de la media como referencia. Fue utilizado el paquete Microsoft Excel y cuestionario Google Forms para el análisis de datos.

4. RESULTADOS

Por un lado, en la Tabla 2 podemos observar los resultados relativos a la valoración del clima del aula en relación a cada entregable de proyecto.

Por otro lado, y en relación al rendimiento académico del alumnado de 1º del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en la Tabla 3 se pueden visualizar los valores promedios de las calificaciones obtenidas, si bien, además de ello, conviene indicar que el 100% de los entregables obtuvieron una nota de al menos 5.

5. DISCUSIÓN

La planificación y el diseño de los entregables dentro de un proyecto educativo desempeñan un papel crucial en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, en la percepción que tiene el alumnado sobre su propio progreso académico. Un entregable bien definido permite concretar objetivos, establecer hitos claros y, sobre todo, proporciona una guía tanto para el alumnado como para el docente sobre lo que se espera lograr en cada fase del proyecto. Además, los entregables fomentan la responsabilidad individual y grupal, y contribuyen a reforzar la autonomía del estudiante, especialmente en contextos

universitarios donde se busca formar profesionales capaces de gestionar su propio aprendizaje (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2023).

En el caso de estudiantes de primer curso de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), la elaboración de entregables claros y realistas cobra aún más importancia, ya que se trata de alumnado que transita por una etapa de adaptación: deben integrarse en un entorno nuevo, conocer a sus compañeros y establecer una relación de confianza con su profesorado. La experiencia demuestra que la claridad en los entregables ayuda a reducir la incertidumbre, promueve la participación activa y establece una base sólida para la evaluación formativa y la retroalimentación constructiva (Velázquez & Ruiz, 2022).

Aunque la medición de la eficacia de estos proyectos podría fortalecerse mediante técnicas de estadística inferencial, los datos preliminares muestran una tendencia positiva: conforme avanza el proyecto, se observa un aumento progresivo de la confianza del alumnado en su docente. Este dato resulta especialmente relevante si se considera que los estudiantes de primer curso suelen experimentar inseguridad ante los nuevos métodos de trabajo universitarios. La percepción de apoyo, cercanía y disponibilidad del profesor se convierte, por tanto, en un factor clave para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje significativo (Castejón, López-Pastor & Devís-Devís, 2021).

Los resultados de la valoración de los estudiantes refuerzan esta perspectiva. Las preguntas: “Siento que mi profesor me da opciones y alternativas para el desarrollo de las actividades” y “Durante el desarrollo de las sesiones, tengo posibilidad de preguntar lo que considere oportuno” obtienen calificaciones altas, lo que indica que los estudiantes perciben flexibilidad, apertura y acompañamiento por parte del docente. Estos aspectos están directamente relacionados con metodologías activas y centradas en el estudiante, que valoran la participación y la toma de decisiones como elementos esenciales del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, resulta llamativo que la afirmación “Me siento capaz de compartir mis emociones con mi profesor” obtenga una valoración menor. Este hallazgo invita a reflexionar sobre los límites de la relación profesor-alumno en el ámbito universitario y, más concretamente, en

titulaciones como CAFD, donde la exigencia técnica y práctica se combina con la necesidad de generar un ambiente de confianza. Es posible que, en esta etapa inicial, el alumnado perciba cierta distancia emocional como parte de su proceso de ajuste y madurez. Superar esta barrera requiere un trabajo continuado para fomentar espacios de diálogo emocional que complementen la dimensión académica y técnica del aprendizaje.

En definitiva, el diseño de entregables adecuados, junto con una comunicación abierta y opciones flexibles, potencia la implicación del alumnado y favorece la generación de un clima de aula positivo y motivador. Para docentes de primer curso, atender estas dimensiones resulta fundamental para facilitar la transición del alumnado a la vida universitaria, contribuyendo a su bienestar y a la construcción de una relación de confianza que perdure durante toda su trayectoria formativa.

El rendimiento académico de los estudiantes no solo depende de la metodología empleada, sino también de la idoneidad de los instrumentos de evaluación utilizados para calificar su desempeño. En el marco de proyectos y situaciones de aprendizaje, la elección de instrumentos de evaluación pertinentes es determinante para captar con fidelidad el progreso real del alumnado y favorecer aprendizajes significativos. En este sentido, la exposición y demostración práctica de los contenidos trabajados ha demostrado ser uno de los instrumentos de calificación más valorados tanto por estudiantes como por docentes, especialmente en titulaciones aplicadas como Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) (Pérez-Pueyo, Devís-Devís & Medina, 2021).

Los resultados obtenidos muestran una tendencia positiva en la calificación de la exposición y demostración de la situación de aprendizaje, lo cual puede interpretarse como un reflejo del trabajo procesual desarrollado durante el proyecto. Este tipo de instrumento de evaluación fomenta la implicación continua del alumnado, pues les exige comprender, aplicar y transferir conocimientos a contextos prácticos. Además, contribuye a desarrollar habilidades comunicativas y de expresión corporal que son esenciales en la formación de futuros profesionales del ámbito deportivo (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2023). La demostración práctica, como parte de una evaluación auténtica, permite valorar no

solo el producto final, sino también el proceso de adquisición de competencias, reforzando así la coherencia entre lo aprendido y lo evaluado.

Sin embargo, otros instrumentos como la búsqueda de artículos e ideas vinculadas al temario obtuvieron valoraciones menos positivas. Esta percepción puede explicarse, en parte, por el perfil del alumnado de primer curso, que se encuentra en pleno proceso de adaptación a las exigencias académicas universitarias. La búsqueda y selección de información científica supone un reto para estudiantes que aún no dominan las competencias informacionales básicas ni están familiarizados con bases de datos académicas o estrategias de análisis crítico (García-González, Jiménez & Rojas, 2023). Además, esta actividad suele percibirse como abstracta o desconectada de la realidad práctica, especialmente en titulaciones como CAFD, donde el componente práctico y aplicado cobra especial relevancia.

Este hallazgo invita a reflexionar sobre la necesidad de acompañar al alumnado en el desarrollo progresivo de habilidades de búsqueda y gestión de información. En lugar de plantear esta tarea como un requisito aislado, sería recomendable integrarla dentro del propio proyecto, vinculándola directamente con los productos finales o las exposiciones. De esta forma, se refuerza la utilidad de la búsqueda documental como herramienta para enriquecer la práctica y se facilita la adquisición de competencias de investigación desde una perspectiva aplicada.

Por tanto, la combinación de instrumentos de evaluación variados y coherentes con los objetivos del proyecto resulta clave para obtener una visión integral del rendimiento académico del alumnado. Las exposiciones y demostraciones prácticas potencian la motivación y permiten evidenciar competencias propias de la disciplina, mientras que la búsqueda documental debe trabajarse de forma gradual, contextualizada y con el acompañamiento necesario para superar las barreras iniciales.

En definitiva, ajustar los instrumentos de calificación a la naturaleza del proyecto y al perfil del grupo no solo mejora la validez de la evaluación, sino que contribuye a construir experiencias de aprendizaje más significativas y ajustadas a la realidad profesional de los futuros graduados.

El entregable centrado en la elección del tema del proyecto, así como en la creación de roles y normas dentro del grupo, supone un reto significativo cuando se plantea en el primer mes del primer curso universitario, especialmente en titulaciones como Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Este tipo de actividad requiere que el alumnado tome decisiones colectivas, negocie, organice tareas y asuma responsabilidades compartidas en un contexto en el que, aún, apenas se conocen entre sí ni han tenido la oportunidad de establecer dinámicas de trabajo grupal consolidadas. Para muchos estudiantes, esta es su primera experiencia real gestionando un proyecto de forma autónoma y cooperativa, lo que implica no solo definir un tema de interés y relevancia, sino también consensuar reglas básicas de funcionamiento, repartir roles de forma equitativa y comprometerse con su cumplimiento.

Esta tarea, que puede parecer sencilla en cursos superiores, cobra una complejidad añadida cuando se sitúa en los primeros compases de la vida universitaria. Aún están familiarizándose con la metodología, el funcionamiento del aula y las expectativas académicas del nuevo nivel educativo. Además, la inseguridad y la timidez inicial pueden dificultar la comunicación abierta y la negociación entre compañeros. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, este entregable resulta esencial, ya que contribuye a sentar las bases de la responsabilidad compartida y la autonomía, dos competencias clave para afrontar con éxito el resto del curso. Al mismo tiempo, favorece la creación de un clima de aula colaborativo y el sentido de pertenencia al grupo, factores fundamentales para consolidar la cohesión y la motivación. Por ello, aunque su ejecución pueda ser compleja al principio, su valor formativo y social es incuestionable, siempre que el docente actúe como facilitador, orientando y guiando el proceso para garantizar que cada estudiante encuentre su lugar y comprenda la importancia de las normas y los roles acordados.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, es imprescindible reconocer las limitaciones del presente estudio para interpretar de forma adecuada sus conclusiones y establecer líneas de mejora futuras. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra —compuesta por 44 estudiantes de primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte— condiciona la generalización de los hallazgos. Si bien se trata de un grupo

representativo de la realidad inmediata del aula, su tamaño y homogeneidad limitan la posibilidad de extrapolar los resultados a otros contextos educativos, titulaciones o niveles académicos con características diferentes. La diversidad de perfiles, motivaciones y experiencias previas de los estudiantes podría influir significativamente en la percepción del clima de aula, la valoración de los instrumentos de evaluación y la relación con el docente, por lo que contar con una muestra más amplia y heterogénea permitiría obtener conclusiones más sólidas y contrastables.

Por otro lado, la naturaleza eminentemente cualitativa de la evaluación planteada implica retos metodológicos considerables. Aunque la información recabada a través de cuestionarios, observaciones y valoraciones subjetivas ofrece una visión rica y contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, su análisis e interpretación conllevan un grado de subjetividad inherente que puede influir en los resultados finales. La evaluación cualitativa exige un diseño riguroso, criterios claros de codificación y triangulación de datos para garantizar la fiabilidad y la validez de la información obtenida. Además, el hecho de pretender utilizar estos datos cualitativos como base para una educación fundamentada en la evidencia supone un desafío adicional, ya que requiere complementar esta información con análisis cuantitativos más robustos y técnicas de estadística inferencial que permitan establecer relaciones significativas y objetivas entre variables.

Asimismo, otro factor a considerar es la dependencia del contexto y del rol del docente. La relación de confianza generada, la percepción de apertura y la valoración de los entregables pueden estar influenciadas por el estilo de enseñanza, la personalidad y la forma de comunicación del profesor responsable, lo que añade un componente difícilmente replicable en otros escenarios. Por ello, futuros estudios deberían contemplar la aplicación de la misma propuesta en diferentes grupos, centros y con distintos docentes para contrastar resultados y profundizar en la validez de los hallazgos. Reconocer estas limitaciones no resta valor al estudio, sino que enfatiza la necesidad de seguir investigando de forma sistemática para avanzar hacia una práctica educativa cada vez más sólida, fundamentada en la evidencia y sensible a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, una posible línea de investigación futura podría centrarse en profundizar en la relación entre el clima del aula y el rendimiento académico del alumnado, especialmente en contextos universitarios como el de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Analizar cómo factores como la percepción de apoyo, la confianza en el docente, la comunicación bidireccional y la apertura emocional influyen en la motivación y la implicación del estudiante permitiría identificar estrategias para optimizar tanto el ambiente de aprendizaje como los resultados académicos. Además, investigar esta relación mediante diseños mixtos que combinen análisis cuantitativos, como modelos de regresión o ecuaciones estructurales, con métodos cualitativos, como entrevistas o grupos focales, ofrecería una visión más integral de los elementos psicosociales que intervienen en el aula y su impacto real en el desempeño académico.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten realizar una valoración claramente positiva del clima de aula generado a través de la propuesta educativa desarrollada con el alumnado de primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La implementación de proyectos y situaciones de aprendizaje contextualizadas ha favorecido un ambiente de trabajo participativo y motivador, en el que los estudiantes han podido percibir al docente como un verdadero guía y acompañante de su proceso formativo. Este aspecto resulta fundamental en el primer año universitario, cuando el alumnado se enfrenta al reto de adaptarse a un entorno nuevo, establecer relaciones con sus compañeros y asumir mayores responsabilidades académicas.

Romper barreras y construir una relación de confianza mutua ha sido clave para propiciar la implicación y la seguridad del grupo, lo que se refleja en la disposición del alumnado a participar activamente, formular preguntas y plantear dudas a lo largo de las sesiones. Además, los datos muestran una valoración especialmente positiva de las actividades finalistas y de carácter práctico, como las exposiciones y demostraciones, que han sido percibidas como oportunidades reales para aplicar conocimientos, mostrar competencias y trabajar de forma colaborativa.

Del mismo modo, las calificaciones obtenidas en los entregables reflejan un progreso adecuado, poniendo de manifiesto la importancia de diseñar tareas claras, significativas y ajustadas a la realidad profesional. Todo ello contribuye a reforzar el sentido de utilidad de lo aprendido y a consolidar la motivación intrínseca del alumnado. En definitiva, se confirma que un clima de aula positivo, unido a propuestas metodológicas activas y cercanas, constituye una base sólida para optimizar el rendimiento académico y favorecer una experiencia universitaria enriquecedora desde el inicio.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero expresar el más sincero agradecimiento a la Universidad de Valladolid por su apoyo incondicional desde el primer momento, permitiendo que este proyecto educativo haya podido llevarse a cabo con éxito. Su confianza y disposición han sido fundamentales para que esta experiencia innovadora fuera una realidad. También queremos reconocer el esfuerzo y compromiso de los equipos docentes implicados, cuyo trabajo y dedicación han sido clave en cada etapa del proceso.

8. REFERENCIAS

Castejón, F. J., López-Pastor, V., & Devís-Devís, J. (2021). Evaluación formativa y compartida en Educación Física y Deporte: una revisión crítica. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 39, 905–912.

Coll, C., & Martín, E. (2022). Aprender y enseñar en la educación obligatoria: Ideas, problemas y propuestas. Editorial Graó.

Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2023). Metodologías activas y evaluación auténtica en la formación universitaria de CAFD. Revista Española de Educación Física y Deportes, 450(1), 35–42.

García-González, L., Jiménez, J., & Rojas, J. (2023). Aprendizaje basado en proyectos: claves para su implementación efectiva en educación secundaria. Revista de Innovación Educativa, 41(2), 45–58.

García-González, L., Jiménez, J., & Rojas, J. (2023). Competencias informacionales en estudiantes de primer curso universitario: desafíos y propuestas. Revista de Innovación Educativa, 42(1), 14–25.

Gimeno-Sacristán, J. (2021). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Morata.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2022). Emotions, Learning, and the Brain. W. W. Norton & Company.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2021). Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences. ASCD.

Navarra, E. (2019). Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos "ACBP". Una labor de equipo. Zas comunicación.

Pérez-Pueyo, Á., Devís-Devís, J., & Medina, J. (2021). Situaciones de aprendizaje: diseño y aplicación en contextos reales. Revista Complutense de Educación, 32(3), 573–589.

Pérez-Pueyo, Á., Devís-Devís, J., & Medina, J. (2021). Evaluación formativa y auténtica en Educación Física y Deporte. Revista Complutense de Educación, 32(3), 573–589.

Sánchez, M. & López-Pastor, V. (2022). Evaluación formativa y compartida en proyectos interdisciplinares: un estudio de caso. Educación XXI, 25(1), 71–90.

Thomas, J. W. (2020). A Review of Research on Project-Based Learning. Buck Institute for Education.

Velázquez, R., & Ruiz, L. M. (2022). La importancia de la planificación y la autoevaluación en proyectos colaborativos universitarios. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 367–384.

PENSAMIENTO DISRUPTIVO EN LA EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

MARÍA ELENA CASTRO RIVERA
Universidad del Azuay

ESTEFANÍA SALOMÉ PAZMIÑO CASTRO
Universidad del Azuay)

MARIA BELÉN YÁNEZ ZÚÑIGA
Universidad del Azuay

1.INTRODUCCIÓN

En medio de los cambios acelerados que trae la cuarta revolución industrial, las universidades enfrentan un desafío ineludible: repensar sus modelos de enseñanza y las formas en que acompañan el aprendizaje de sus estudiantes. Vivimos en un entorno profundamente conectado y digital, caracterizado por complejidades sociales, económicas y tecnológicas que demandan nuevas maneras de comprender, crear y actuar. En este contexto, el pensamiento disruptivo se presenta como una oportunidad estratégica para transformar la educación superior, promoviendo experiencias formativas que integren creatividad, análisis crítico y el uso de tecnologías emergentes para generar soluciones con impacto real en la sociedad.

Este enfoque, como señalan Álvarez et al. (2021) y Acero Ordóñez et al. (2021), surge precisamente como respuesta a las transformaciones provocadas por la cuarta revolución industrial y los avances tecnológicos que atraviesan todas las esferas de la vida humana. Desde esta perspectiva, el pensamiento disruptivo no solo cuestiona los paradigmas tradicionales de la enseñanza, sino que invita a construir procesos educativos más flexibles, innovadores y orientados al futuro, capaces de

formar profesionales preparados para desenvolverse en escenarios cambiantes y altamente competitivos.

Por otro lado y desde la mirada de las políticas públicas, este enfoque se articula de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El ODS 4 impulsa una educación inclusiva, equitativa y de calidad que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos, mientras que el ODS 8 promueve el trabajo decente, el emprendimiento responsable y el crecimiento económico sostenible. En conjunto, estos objetivos refuerzan la necesidad de consolidar una universidad más innovadora, equitativa y comprometida con el bien común, capaz de formar profesionales que emprendan de manera sostenible, ética y con profundo sentido humano.

El entorno actual se caracteriza por una convergencia de factores tecnológicos, económicos y sociales que reconfiguran los modelos de desarrollo y las dinámicas laborales. A nivel global, la disrupción tecnológica ha generado nuevas arquitecturas económicas basadas en la inteligencia artificial, el blockchain y la automatización, lo que redefine el empleo, las competencias profesionales y el rol estratégico de la educación superior como catalizadora del cambio (Ferrás, 2019). En este escenario, la innovación deja de ser un fenómeno exclusivamente empresarial para convertirse en una política de transformación estructural sustentada en el conocimiento, la ética y la sostenibilidad (Christensen et al., 2006).

En América Latina, la región enfrenta profundas brechas en materia de inversión en investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), que en la mayoría de los países no supera el 0,8 % del PIB, frente a un promedio superior al 2 % en economías desarrolladas (UNESCO, 2023). Esta limitada capacidad de innovación científica y tecnológica se refleja en una dependencia estructural del conocimiento importado y en la escasa conexión entre las universidades y los sectores productivos. Según Vallaeys (2018), la falta de articulación entre la sostenibilidad, el emprendimiento e innovación y la responsabilidad social universitaria (RSU) constituye uno de los principales desafíos para los sistemas de educación superior de la región, especialmente en países como Ecuador.

En el contexto ecuatoriano, las universidades se sitúan en el centro del debate sobre cómo integrar sostenibilidad, responsabilidad social y emprendimiento en su misión institucional, en consonancia con los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo 2024-2025 ("El Nuevo Ecuador", que promueve la transformación productiva sostenible y la formación de ciudadanos capaces de contribuir al bien común (Secretaría Nacional de Planificación, 2024).

En el escenario universitario contemporáneo, las instituciones de educación superior no solo deben adaptarse a la transformación tecnológica, sino también asumir el liderazgo de este proceso desde una visión disruptiva y éticamente orientada de la innovación. Esto implica articular los avances científicos con la justicia social y la sostenibilidad ambiental, posicionando a la universidad como un agente clave en la transición hacia economías del conocimiento más inclusivas, resilientes y orientadas al bienestar colectivo.

Bajo esta perspectiva, la educación superior se ve impulsada a reinventarse para formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos emergentes y contribuir a la construcción de una sociedad más equilibrada. En este proceso, el pensamiento disruptivo se configura como un medio valioso para impulsar cambios estructurales en la manera de enseñar y aprender, facilitando la adopción de metodologías más flexibles, creativas y orientadas al futuro.

En coherencia con ello, el pensamiento disruptivo abre oportunidades para el desarrollo de nuevos modelos educativos que potencian la creación de valor en los procesos formativos y en el emprendimiento. Este enfoque permite adaptarse a las múltiples formas de aprender y enseñar propias de una sociedad globalmente interconectada, al promover el aprendizaje en red, el desarrollo de competencias "glocales" —que integran perspectivas globales y locales— y el diseño de estrategias innovadoras que fortalezcan la alfabetización digital, el uso crítico de la tecnología y la generación de conocimiento con impacto social (Serra, 2020).

PARTIENDO DE LA DISRUPCIÓN

Para Segarra (2019), el concepto de "disrupción creativa" fue acuñado por primera vez en 1992 por Jean-Marie Dru, presidente de la agencia de publicidad TBWA, haciendo referencia a un cambio radical en un

mercado provocado por la subversión de las convenciones existentes. Tres años después, en 1995, los profesores de Harvard Clayton M. Christensen y Joseph L. Bower, publicaron el artículo "Disruptive Technologies: Catching the Wave", que sentó las bases para el libro "The Innovator's Dilemma" (1997) de Christensen. Este libro explicaba cómo empresas con productos inferiores y más baratos lograban desbancar sorpresivamente a las empresas dominantes en mercados maduros.

Para Segarra (2019), el término "innovación disruptiva" se popularizó rápidamente para describir movimientos de actores desconocidos que cambiaban las reglas de una industria, convirtiéndose en el nuevo estándar. La "gracia" de la disrupción se traduce en el acceso al producto o servicio hacia más personas, aunque amenaza la hegemonía de las empresas ya establecidas.

Desde 1997, el concepto se ha ampliado a cambios en modelos de negocio, con ejemplos como Apple y Spotify en la industria de la música, Amazon en el retail, Wikipedia en enciclopedias, Airbnb en hostelería, Uber en taxis, Skype en llamadas de voz y WhatsApp en mensajería. Actualmente, no hay industria donde la disrupción no haya llegado o esté a punto de hacerlo (Segarra, 2019).

Cabe mencionar que el origen de la disrupción puede darse por varios motivos; entre ellos están: el desarrollo o combinación de nuevas tecnologías que favorezcan el proceso de fabricación de productos y/o prestación de servicios, el mirar de forma distinta al entorno que nos rodea y de sacar ventajas de situaciones desfavorables para crear nuevas propuestas (Segarra, 2019).

Una disrupción se diferencia de las innovaciones tradicionales en productos y servicios existentes, lo que dificulta su identificación. Estas disrupciones toman por sorpresa al mercado, ya que en sus etapas iniciales no se perciben como una competencia fuerte hasta que se fortalecen y alcanzan una aceptación masiva. El concepto de disrupción se ha convertido en un lenguaje común en el mundo de los negocios (Borghino, 2018).

EL PENSAMIENTO DISRUPTIVO

Desaprender no es borrar, es reconocer escenarios que van más allá de donde nos hemos movido hasta el presente y re-considerar las premisas

con las que nos hemos asomado a la ventana del mundo en la mayoría de los casos para observar a los otros, volverlos diferentes y no para mirar/nos (en) la realidad como un espejo en donde se refleja "nuestro otro" que somos en la vida cotidiana. (Achinte, 2012, p. 32)

Para Borghino (2018), el concepto de pensamiento disruptivo se fundamenta en la capacidad de cuestionar continuamente las creencias y paradigmas establecidos. A medida que se desafían las nociones preconcebidas, se abren nuevos horizontes de posibilidades y oportunidades. Este enfoque ha sido empleado por los grandes innovadores a lo largo de la historia, quienes han logrado avances trascendentales al rechazar el statu quo y los modelos convencionales que, aunque efectivos en el pasado, limitaban el potencial de desarrollo (Christensen, C. M et al., 2006).

En su obra "Disrupción más allá de la Innovación", el mismo autor afirma que el proceso implica un cuestionamiento constante y repetitivo de las creencias arraigadas, ya que de lo contrario, la tendencia natural es regresar a los patrones familiares y seguros que han sido exitosos con anterioridad. Sin embargo, esta persistencia en desafiar lo conocido es precisamente lo que permite trascender las barreras existentes y acceder a nuevos niveles de comprensión y descubrimiento (Borghino, 2018).

En esencia, el pensamiento disruptivo aboga por una mentalidad abierta y flexible, dispuesta a descartar las suposiciones preconcebidas y a explorar territorios inexplorados. Esta capacidad de cuestionar incesantemente las verdades establecidas es la clave para impulsar la innovación y el progreso, permitiendo así que emerjan soluciones novedosas y transformadoras.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, con el objetivo de explorar las percepciones, tensiones y oportunidades que emergen al integrar el pensamiento disruptivo en la enseñanza universitaria del emprendimiento. El diseño metodológico se sustenta en la técnica de entrevistas semiestructuradas a dos académicas expertas en los campos del diseño curricular y la innovación educativa.

La elección del método cualitativo responde a la necesidad de captar la profundidad y complejidad del fenómeno estudiado, reconociendo la construcción social del conocimiento y el carácter subjetivo de las experiencias educativas (Creswell & Poth, 2018). Este enfoque es especialmente pertinente cuando se busca comprender significados desde la perspectiva de los actores implicados, como en este caso, expertas involucradas en procesos de transformación curricular y docencia universitaria.

Las entrevistas se llevaron a cabo con dos profesionales con trayectoria doctoral y experiencia en innovación educativa: una especialista en diseño estratégico y otra en pedagogía universitaria. Las preguntas se organizaron en torno a cuatro ejes temáticos: (1) fundamentos del pensamiento disruptivo en educación; (2) tensiones entre creatividad y racionalidad; (3) implicaciones del uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial; y (4) desafíos curriculares para integrar el pensamiento emprendedor y crítico.

La técnica de entrevista semiestructurada permite la flexibilidad necesaria para profundizar en los discursos, respetando al mismo tiempo una guía temática que garantice la coherencia con los objetivos de investigación (Kallio et al., 2016). Las respuestas obtenidas fueron transcritas, codificadas y analizadas mediante procedimientos de análisis temático, una técnica recomendada para identificar patrones de sentido en textos cualitativos (Braun & Clarke, 2006).

Entre los hallazgos destaca la afirmación del pensamiento disruptivo como necesidad crítica ante la hegemonía de modelos educativos tradicionalistas que inhiben la innovación. Asimismo, se identifica una preocupación compartida por la instrumentalización tecnológica en detrimento del pensamiento crítico, abogando por una educación que articule creatividad, razón, sensibilidad ética y compromiso con el contexto. Las entrevistadas coinciden en la urgencia de construir currículos que integren metodologías activas, narrativas contextualizadas y un enfoque humanista que reconozca la diversidad cultural y epistémica de los estudiantes.

En suma, la metodología utilizada permitió acceder a perspectivas expertas que enriquecen la comprensión del pensamiento disruptivo como

paradigma formativo para el emprendimiento universitario. La elección de voces calificadas, la coherencia temática de las entrevistas y la sistematización rigurosa del análisis aseguran la validez interpretativa del estudio.

3.RESULTADOS

3.1. LA IMAGINACIÓN Y LA RAZÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Se realizaron dos entrevistas con la finalidad de obtener los fundamentos del pensamiento disruptivo desde la óptica de la educación, desde el diseño hasta la concreción curricular, cuyos resultados se exponen a continuación:

La Disrupción como Fuerza Transformadora en el Diseño y la Educación

Desde la perspectiva filosófica y pedagógica, la educación en diseño enfrenta un reto crucial: conciliar la creatividad —como núcleo epistemológico de la disciplina— con un enfoque estratégico que articule dicha creatividad a procesos racionales, éticos y técnicamente viables. En la entrevista realizada a la Ph.D. Toa Tripaldi Proaño, docente e investigadora en diseño, dentro del Seminario de Pensamiento Disruptivo del Doctorado en Innovación en Responsabilidad Social y Sostenibilidad, se subrayó que el perfil del diseñador es intrínsecamente creativo, pero que este impulso debe "aterrizar en la parte de la razón". Esta reflexión apunta a un debate fundamental en el ámbito del diseño y la educación contemporánea: ¿cómo integrar los procesos intuitivos e imaginativos con marcos analíticos y racionales sin desvirtuar su potencial disruptivo?

La observación atenta y deliberada —el "mirar detenidamente"— se convierte, según la entrevistada, en el punto de partida para nutrir la creatividad con datos, contextos y problemáticas reales. Esta observación se traduce en una praxis que no solo contempla la estética o la innovación formal, sino también el análisis funcional, social y ético del entorno (Cross, 2011). En este sentido, la enseñanza del diseño se apoya en la investigación aplicada, el pensamiento crítico y la resolución de problemas como ejes articuladores del conocimiento creativo (Dorst, 2011).

La aparente dicotomía entre racionalidad y creatividad ha sido ampliamente debatida. Si bien la creatividad es tradicionalmente asociada con procesos divergentes, intuitivos y emocionales, investigaciones actuales sostienen que también implica una estructura cognitiva compleja, que incluye fases de análisis, síntesis y evaluación (Runco & Jaeger, 2012). En efecto, las metodologías creativas pueden y deben ser racionales, en tanto que estructuran la generación de ideas a través de marcos conceptuales, iterativos y reflexivos, como el design thinking o la indagación proyectual basada en evidencias (Brown, 2009; Liedtka, 2015).

En este marco, la Inteligencia Artificial (IA) aparece como una herramienta disruptiva y complementaria, capaz de expandir los límites del diseño sin reemplazar la agencia humana. Si bien la IA puede optimizar procesos de ideación, análisis de datos o visualización, su valor radica en su uso crítico, estratégico y ético por parte del diseñador. La clave, como apunta Tripaldi, no es formar "usuarios de software", sino "estrategas de solución de problemas", capaces de integrar lo técnico con lo reflexivo, lo sensible con lo lógico (Ghosh, 2023; DiPaola & McCaig, 2020).

En consecuencia, la formación en diseño debe contemplar marcos éticos robustos. La ética del diseño no solo debe considerar el impacto funcional o estético de los productos, sino también sus implicaciones sociales, culturales y ambientales (Buchanan, 2001). La comunicación empática, la inclusión de múltiples voces en el proceso de diseño y la responsabilidad sobre las consecuencias de las creaciones son aspectos centrales que deben ser interiorizados desde el aula.

Así, formar diseñadores capaces de navegar entre creatividad e inteligencia racional no implica domesticar la innovación, sino potenciarla con juicio crítico, responsabilidad y compromiso con el entorno. Tal como concluye Findeli (2001), el verdadero acto de diseñar es "una intervención consciente, ética y situada en el mundo", y por tanto, requiere una pedagogía que cultive tanto el pensamiento libre como el rigor intelectual.

3.2. El Imperativo del Pensamiento Disruptivo en la Educación

En el panorama educativo contemporáneo, resulta imperativo adoptar un enfoque disruptivo que desafíe las prácticas tradicionales y permita

una innovación auténtica, contextualizada y humanizante. La educación, tal como ha sido estructurada en muchos sistemas, responde aún a esquemas funcionalistas y reproductivos que priorizan la eficiencia sobre el pensamiento crítico (Freire, 2011; Giroux, 2019). Como bien señaló la Ph.D. Karina Huiracocha en entrevista para el Seminario de Pensamiento Disruptivo, el sistema educativo ha esterilizado la capacidad de innovación al alinearse con prácticas instrumentalistas que no dialogan con las necesidades sociales reales, ni con los contextos plurales de los estudiantes.

Esta racionalidad instrumental, ampliamente cuestionada por autores como Habermas (1984) y Adorno y Horkheimer (2006), reduce el acto educativo a una mera transmisión de contenidos útiles al sistema económico, anulando la posibilidad de formación crítica y emancipadora. En consecuencia, incluso los enfoques curriculares que promueven la ecología de saberes o el aprendizaje situado quedan atrapados en un plano discursivo si no se traducen en prácticas pedagógicas transformadoras (Santos, 2010). Para revertir esta situación, es necesario incorporar metodologías pedagógicas no convencionales, como el uso de la fotografía narrativa, los proyectos comunitarios o el artivismo, que permitan a los estudiantes conectar el aprendizaje con su experiencia vital y con los desafíos de su entorno (García Canclini, 2015; Eisner, 2002).

En este escenario, el uso de tecnologías debe entenderse no como una amenaza, sino como una herramienta con gran potencial para catalizar la creatividad, expandir la imaginación pedagógica y democratizar el acceso a nuevas formas de conocimiento (Selwyn, 2016). La clave está en educar a los jóvenes no solo en el uso técnico de estas herramientas, sino en su apropiación crítica, ética y estratégica como recurso de empoderamiento cognitivo y ciudadano (Fullan & Langworthy, 2014).

La separación entre imaginación y razón —característica de la tradición positivista— debe ser superada mediante enfoques pedagógicos que integren sensibilidad, creatividad y pensamiento analítico. Tal como advierte Nussbaum (2010), una educación que descuida la formación de la imaginación moral corre el riesgo de formar técnicos eficientes, pero ciudadanos indiferentes. Para ello, es fundamental contar con docentes con vocación genuina, sensibilidad social y apertura epistémica, capaces de

desafiar la homogeneización curricular y construir experiencias de aprendizaje inclusivas y contextualizadas (Cammarota & Romero, 2011).

Finalmente, urge avanzar hacia una descolonización de los contenidos y de las epistemologías que habitan el aula. Esto implica reconocer que no existe una única forma legítima de conocer, y que es necesario integrar los saberes locales, comunitarios e interculturales en diálogo con el conocimiento académico global (Walsh, 2009). Solo una educación profundamente contextualizada, que recupere el principio del "buen vivir" y reconozca la diversidad como riqueza, podrá formar individuos comprometidos con la transformación social y el bienestar colectivo.

4.DISCUSIÓN

4.1. EL PENSAMIENTO DISRUPTIVO EN LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA

En el ámbito de la educación, el pensamiento disruptivo emerge como un catalizador del cambio, desafiando los paradigmas establecidos y promoviendo una transformación profunda y sostenible (Álava et al., 2021). Sin embargo, esta disrupción no debe ser un evento fortuito, sino un proceso gestado y gestionado de forma estratégica, vinculándose intrínsecamente con los principios de la Responsabilidad Social.

En el escenario actual de crisis económica, pandemia mundial, guerras y transiciones políticas en el que llevamos inmersos varias décadas, los Estados están realizando esfuerzos por mantener y promover el desarrollo económico y social, implementando medidas y estrategias encaminadas a mantener y fomentar el crecimiento económico y el progreso social en medio de estos desafíos globales y circunstancias cambiantes (Castro & Perafán, 2021). En este contexto, diversos organismos internacionales han destacado y promovido el reconocimiento de la importancia del emprendimiento como un factor clave para impulsar el desarrollo económico de cualquier nación, enfatizando su relevancia y papel fundamental independientemente de la situación particular de cada país (Tejeiro et al., 2021; Krauss, 2011).

Es esencial que los currículos de las instituciones educativas se dediquen a preservar lo humano frente a la avasalladora y acelerada influencia de

la tecnología. Como se ha indicado anteriormente, a menudo se desprecia lo que contribuye a la humanización mientras se ensalza a la tecnología, una forma de racionalidad instrumental que está ganando terreno en la educación (Ordine, 2013). Esta tendencia busca transformar a los seres humanos en herramientas preparadas para un entorno laboral en el que, peligrosamente, el trabajador puede llegar a ser tratado como un objeto y ser cosificado (Latorre-Iglesias et al., 2022).

En la enseñanza del emprendimiento, el pensamiento disruptivo cobra especial relevancia, ya que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos, desarrollar soluciones innovadoras y crear valor de manera sostenible (Castro & Perafán, 2021). Este enfoque promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de asumir riesgos calculados, habilidades fundamentales para el éxito empresarial (Borghino, 2018).

la aplicación del pensamiento disruptivo en la educación emprendedora implica desafiar los enfoques convencionales, fomentar una mentalidad emprendedora en todos los niveles y establecer alianzas estratégicas entre la academia y las instituciones públicas y privadas, con el fin de impulsar el crecimiento económico y brindar soluciones innovadoras a los desafíos económicos. (Castro & Perafán, 2021).

> "La creatividad es pensar en cosas nuevas. La innovación es hacer cosas nuevas" este es el pensamiento de Theodore Levitt (1925-2006), lo cual abre paso a la idea de que la disrupción en la educación no puede ser una imposición unilateral; por el contrario, debe ser un proceso colaborativo, en el que el profesor asuma el papel de facilitador y guía, abriéndose a escuchar las voces de todos los involucrados. Es fundamental preguntarles a estos actores cómo construir juntos la finalidad de la educación, co-creando una visión compartida que responda a las necesidades y aspiraciones de la sociedad (Palacios et al., 2021).

Sólo a través de esta apertura y diálogo genuino podremos diseñar sistemas educativos verdaderamente transformadores, que no sólo transmitan conocimientos, sino que también fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la conciencia social. La disrupción debe apuntar a formar individuos integrales, capaces de enfrentar los desafíos actuales y futuros con responsabilidad, ética y compromiso con el bienestar colectivo.

En este sentido, la Responsabilidad Social se convierte en un pilar fundamental del pensamiento disruptivo en educación. (Durán et al., 2016). No basta con generar cambios dramáticos si estos no están alineados con los principios de sostenibilidad, equidad y respeto por la diversidad. La disrupción debe ser un catalizador para construir una sociedad más justa, inclusiva y comprometida con la preservación de nuestro planeta.

4.2. DECONSTRUYENDO LOS PARADIGMAS TRADICIONALES

Una educación fundamentada en los principios humanísticos, que fomente las artes, el pensamiento crítico y la divergencia de ideas, nos ayuda a canalizar nuestros instintos más básicos y a potenciar nuestras facultades superiores de razonamiento y creatividad. la innovación en el aprendizaje "produce un modelo de aprendizaje que moldea los recursos humanos de acuerdo con las demandas globales que desarrollan el pensamiento creativo-productivo, la toma de decisiones, la resolución de problemas, las habilidades de aprendizaje, la colaboración y la autogestión" (Cahyani, 2019, p. 384), esta educación liberal no solo cultiva el pensamiento disruptivo, sino que también enaltece y ennoblece al individuo, elevándolo a un plano superior de desarrollo humano, según lo expresa Hartley (2021).

En un contexto donde la necesidad de ser disruptivos es más apremiante que nunca, continúa la disputa entre el positivismo y la escuela sociocrítica. Pensadores de esta última corriente abogan por una ciencia capaz de contrarrestar la dominante racionalidad instrumental tecnocrática, promoviendo un enfoque científico que restituya la libertad de pensamiento y, sobre todo, el control sobre la propia existencia de los individuos (Jay, 1988). Este enfoque enfatiza la importancia de lo humanístico para mantener la capacidad de crítica reflexiva, la innovación, y especialmente, para fomentar la reflexión sobre cómo el modelo capitalista afecta la precariedad humana. Se busca así establecer una ciencia que prevalezca sobre la técnica y que libere el potencial del pensamiento disruptivo (Fromm, 2006).

Uno de los principales desafíos del pensamiento disruptivo en la educación emprendedora es desafiar los paradigmas arraigados en las instituciones académicas. Estos paradigmas a menudo se caracterizan por

la rigidez curricular, la enseñanza unidireccional y la preponderancia de la teoría sobre la práctica. Sin embargo, los buenos resultados obtenidos a través de los Programas de Educación Empresarial (EEP) provienen de sus concepciones, incluyendo objetivos nivelados, competencias, conexión con el contexto socioeconómico, perfil del facilitador del programa y las actividades realizadas (Abdelkarim, 2018).

El pensamiento disruptivo aboga por un enfoque más flexible, centrado en el estudiante y en el aprendizaje experiencial. Esto implica la incorporación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el design thinking y las simulaciones empresariales, que permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales y desarrollar habilidades prácticas (Bofarull, 2014).

El pensamiento disruptivo en la educación no es una moda pasajera, sino una necesidad urgente para enfrentar los desafíos de nuestro tiempo (Sánchez et al., 2004). Debemos atrevernos a cuestionar los paradigmas establecidos, fomentar la innovación y formar mentes abiertas y flexibles, capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio. Sólo así podremos hacer realidad el sueño de una educación verdaderamente transformadora y liberadora.

5. CONCLUSIONES

El pensamiento disruptivo en la educación emprendedora no es simplemente una estrategia didáctica, sino una necesidad urgente en un mundo atravesado por crisis multidimensionales. En tiempos donde la incertidumbre, la complejidad y el cambio son constantes, formar profesionales capaces de adaptarse, crear y transformar se convierte en una responsabilidad ineludible para las instituciones educativas. La universidad ya no puede seguir reproduciendo esquemas que preparan para contextos que han dejado de existir; debe, más bien, anticiparse, cuestionar sus propias estructuras y asumir un papel activo en la construcción de futuros más justos, sostenibles y colaborativos.

Esta transformación exige repensar no solo los contenidos y métodos, sino también los fines mismos de la educación. Apostar por una mentalidad emprendedora significa reconocer que el emprendimiento va

más allá de crear empresas; se trata de una actitud vital que impulsa a las personas a imaginar soluciones, asumir riesgos, aprender de los errores y actuar con sentido de propósito. La educación emprendedora disruptiva no moldea ejecutores pasivos, sino protagonistas de su tiempo: estudiantes capaces de leer críticamente la realidad, conectar saberes diversos y generar valor con sentido ético y compromiso social.

Sin embargo, promover este tipo de educación implica vencer resistencias profundas. La cultura del control, la rigidez curricular, la valoración del éxito inmediato y la aversión al error son todavía rasgos presentes en muchas aulas universitarias. Para ser realmente disruptiva, la educación debe reconciliarse con el valor de la incertidumbre, permitir la exploración creativa, aceptar el fracaso como parte del proceso y habilitar espacios donde los estudiantes experimenten, construyan, se equivoquen y vuelvan a intentar.

También es imperativo que los ecosistemas universitarios abandonen la lógica de la homogeneización y reconozcan la riqueza de la diversidad. No se puede formar a todos de la misma manera cuando los contextos, trayectorias y aspiraciones son distintas. Fomentar el pensamiento emprendedor requiere escuchar, flexibilizar, co-crear y abrirse a formas no lineales de aprendizaje. Solo así se puede liberar el potencial transformador que cada estudiante lleva consigo.

Mirando hacia el futuro, la educación emprendedora con enfoque disruptivo no puede limitarse a iniciativas aisladas. Debe formar parte de una visión integral de transformación institucional que involucre políticas, formación docente, rediseño curricular y alianzas con el entorno. La universidad del mañana será aquella que se atreva a imaginar más allá de lo establecido, que no tema reinventarse y que ponga en el centro a las personas, sus talentos, sus historias y su capacidad para transformar el mundo.

Porque educar emprendedores disruptivos no es educar para competir, sino para cooperar; no es formar élites, sino agentes de cambio; no es buscar respuestas fáciles, sino hacerse las preguntas que incomodan y abren caminos nuevos. Y esa, sin duda, es la revolución silenciosa que la educación necesita.

6. REFERENCIAS

Abdelkarim, A. (2018). Toward establishing entrepreneurship education and training programmes in a multinational Arab university. Journal of Education and Training Studies, 7(1), 1–10. https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3833

Achinte, A. (2012). Epistemes "otras": ¿epistemes disruptivas? Revista Kula, 6, 22–34.

Acero Ordóñez, Ó., Gómez Arévalo, J., Orduz Quijano, M., & Vergara Fregoso, M. (2021). La educación disruptiva en tiempos de los nuevos relacionamientos sociales en América Latina. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 50, 1064–1071. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/15253/10051

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2006). Dialéctica de la Ilustración. Trotta.

Álava, W. L. S., Ávila, X. L. A., Rodríguez, A., & Zúñiga, K. M. (2021). El proceso de enseñanza–aprendizaje disruptivo en la educación superior. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 14(4), 75–84.

Álvarez, J., Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: la cuarta revolución industrial y la pandemia por COVID-19. Revista Educación, Política y Sociedad, 6(1), 11–38. https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.001

Bofarull, I. (2014). El futuro de la educación vinculado a un nuevo modelo productivo en una sociedad de cambios disruptivos. Dendra Médica. Revista de Humanidades, 13(2), 150–165.

Bolotchi, H. (2017). Pensamiento de diseño versus método científico: El proceso creativo en la formación de ingenieros. Revista Digital del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, 2(1). https://doi.org/10.54789/reddi.2.1.3

Borghino, M. (2018). Disrupción: Más allá de la innovación. Grijalbo.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, T. (2009). Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society. Harvard Business Press.

Buchanan, R. (2001). Design and the new rhetoric: Productive arts in the philosophy of culture. Philosophy & Rhetoric, 34(3), 183–206. https://doi.org/10.1353/par.2001.0012

Cahyani, I. (2019). Optimizing educational innovation through problem-based learning: How experiential learning approach works in literacy and language development. International Journal of Advanced Science and Technology, 28(8), 383–400.

Cammarota, J., & Romero, A. (2011). Raza, escuela y poder: Pedagogía crítica y justicia social en la educación. Siglo XXI Editores.

Castro, A. P., & Perafán, J. F. (2021). El pensamiento disruptivo, problema o solución al emprendimiento en Colombia. [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/48567

Christensen, C. M., Baumann, H., Ruggles, R., & Sadtler, T. M. (2006). Disruptive innovation for social change. Harvard Business Review, 84(12), 94–101.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

DiPaola, S., & McCaig, G. (2020). AI and creativity: A new partnership. Journal of Artificial Intelligence and Consciousness, 7(1), 1–20. https://doi.org/10.1142/S2705078520500037

Dorst, K. (2011). The core of "design thinking" and its application. Design Studies, 32(6), 521–532. https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006

Duran, S., Fuenmayor, A., Cárdenas, S., & Hernández, R. (2016). Emprendimiento como proceso de responsabilidad social en instituciones de educación superior en Colombia y Venezuela. Desarrollo Gerencial, 8(2), 58–75. https://doi.org/10.17081/dege.8.2.2560

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Ferràs, X. (2019). Innovación disruptiva: Impacto a nivel em-presarial, sectorial, nacional y global. ESADE.

Findeli, A. (2001). Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological, and ethical discussion. Design Issues, 17(1), 5–17. https://doi.org/10.1162/07479360152103796

Freire, P. (2011). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning. Pearson. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2033.4243

García Canclini, N. (2015). La sociedad sin relato: Antropología y estética de la inminencia. Katz Editores.

Ghosh, A. (2023). Creative artificial intelligence in design education: Potential and ethical considerations. International Journal of Technology and Design Education, 33, 265–283. https://doi.org/10.1007/s10798-021-09700-7

Giroux, H. A. (2019). Pedagogía crítica en tiempos de fascismo. CLACSO.

Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

Hartley, S. (2021). Menos tech y más Platón. LID Editorial.

Jay, M. (1988). La imaginación dialéctica. Taurus.

Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. Journal of Advanced Nursing, 72(12), 2954–2965. https://doi.org/10.1111/jan.13031

Krauss, C. (2011). Las actitudes emprendedoras en los estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay. Dimensión Empresarial, 9(1), 28–40. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.18.133

Latorre-Iglesias, E. L., Olarte Molina, M. A., & Latorre Iglesias, A. R. (2022). Trascendiendo la educación binaria: pensamiento disruptivo en la era conceptual. Collectivus, Revista de Ciencias Sociales, 9(2), 331–382. https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3516

Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking design thinking with innovation outcomes through cognitive bias reduction. Journal of Product Innovation Management, 32(6), 925–938. https://doi.org/10.1111/jpim.12163

Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400883504

Palacios Núñez, M., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. Revista Universidad y Sociedad, 13(5), 134–145.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, 24(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Sánchez, J. M. M., de Alba, M. D. R. C., & Lloret, P. B. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. Anales de Psicología, 20(1), 81–92.

Santos, B. de S. (2010). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CLACSO.

Secretaría Nacional de Planificación. (2024). Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024–2025. https://www.planificacion.gob.ec/plan-de-desarrollo-nuevo-ecuador-2024-2025/

Segarra, E. (2019). ¡Disrupción! Más allá de la innovación. Harvard Deusto Business Review, (288), 56–66.

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.). Bloomsbury.

Tejeiro, M., Molina, M. M., & García, J. C. (2021). Emprendimiento digital femenino para el desarrollo social y económico: características y barreras en España. REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, (138), 1–13. https://doi.org/10.5209/reve.75561

UNESCO. (2023). Science Report: The race against time for smarter development. UNESCO.

Vallaeys, F. (2018). Responsabilidad social universitaria: Propuesta para una nueva visión de la universidad. URSU-LA–AUSJAL.

Walsh, C. E. (2009). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Ediciones Abya-Yala.

DESEMPEÑO ACADEMICO BASADO EN EL MODELO CENTRADO EN EL PERFIL DEL DOCENTE

María Fernanda Robles Montaño
Universidad de Sonora, México

Maria Fernanda Rivera Robles
Universidad de Sonora, México

Jose Enrique Flores Arguelles
Universidad de Sonora

1.INTRODUCCIÓN

El desempeño académico en el ámbito educativo es un componente clave para garantizar una enseñanza de calidad y el logro de los objetivos pedagógicos. En este sentido, el modelo centrado en el perfil del docente pone el énfasis en la importancia de las competencias, actitudes y prácticas pedagógicas del educador como elementos fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes.

Este modelo se basa en la premisa de que el docente no es solo un transmisor de conocimientos, sino un facilitador activo del aprendizaje, cuya formación, habilidades, y experiencia inciden directamente en la calidad del proceso educativo. Al centrarse en el perfil del docente, se busca promover un enfoque integral que considere no solo las competencias académicas, sino también las habilidades emocionales, interpersonales y éticas que permiten al docente adaptarse a las necesidades y contextos diversos de los estudiantes.

A través de la evaluación del desempeño académico en función de este perfil, se pretende identificar las fortalezas y áreas de mejora de los educadores, con el fin de promover el desarrollo profesional continuo y la mejora de los resultados educativos. Esto implica que el desempeño no solo se mide a partir de los conocimientos transmitidos, sino también

por la manera en que el docente interactúa con los estudiantes, cómo fomenta el pensamiento crítico y creativo, y cómo gestiona el aula para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este enfoque también tiene implicaciones para la formación y capacitación docente, ya que permite diseñar programas de desarrollo profesional que respondan a las necesidades reales del profesorado, basados en la evaluación continua y la retroalimentación. Así, se crea un ciclo de mejora constante que beneficia tanto a los docentes como a los estudiantes, fortaleciendo el sistema educativo en su conjunto.

Un modelo centrado en el perfil del docente no solo redefine el rol del educador, sino que también transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje, al enfocarse en un perfil integral de competencias que va más allá de los conocimientos disciplinarios, promoviendo una enseñanza más efectiva, inclusiva y centrada en el estudiante.

Modelo centrado en el perfil del maestro.

En el modelo de evaluación del desempeño docente, centrado en el perfil, se evidencian las características, previamente establecidas por los actores educativos: estudiantes, padres de familia, directivos y colegas. Es decir, se enumeran todas aquellas cualidades que debería tener un buen docente, el docente ideal. Este perfil tiene que tener una fuerte incidencia con el logro de sus estudiantes. Se establece el perfil, se aplica un cuestionario de autoevaluación. Luego, un evaluador externo hace consultas adicionales a los estudiantes, padres y entrevista al docente.

La aplicación de este modelo resulta interesante, pues genera consenso del perfil del docente ideal. Sin embargo, este modelo establece el ideal de un docente que no existe y cuyas características las pueda tener uno solo; a no ser que analicemos a más docentes, además de la poca relación de las características del buen docente entre distintos actores educativos y las valoraciones subjetivas de los estudiantes sobre el desempeño del docente.

Modelos predictivos.

Las predicciones se utilizan para prever el comportamiento futuro de algún tipo de entidad mientras que una descripción puede ayudar a su

comprensión. Los modelos predictivos pueden ser descriptivos (hasta donde sean comprensibles por personas) y los modelos descriptivos pueden emplearse para realizar predicciones. De esta forma, hay algoritmos o técnicas que pueden servir para distintos propósitos, por ejemplo, las redes de neuronas pueden servir para predicción, clasificación e incluso para aprendizaje no supervisado (Molina & García, 2006).

Clasificación.

Estos modelos predictivos pronostican una respuesta categórica que responde a una cuestión abierta, como la probabilidad de que un consumidor se convierta en cliente, la existencia de intención de fraude en una transacción o la marca que resultará más demandada en el plazo de un año.

Técnicas de análisis de datos.

La evaluación del desempeño profesional del docente debe ser un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo, que produce en los alumnos, el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

la evaluación del desempeño profesional del docente, no debe girar en un solo aspecto, como lo dice Wilson, J.D. (1992) El buen desempeño de los docentes, así como de cualquier otro profesional, puede determinarse tanto desde lo que sabe y puede hacer, como desde la manera cómo actúa o se desempeña, y desde los resultados de su actuación.

Los modelos de evaluación del desempeño de maestros identificados por la investigación educativa entre los que podemos mencionar el modelo centrado en el perfil del docente, modelo centrado en los resultados obtenidos, modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula y el modelo de práctica reflexiva, optándose por la construcción de una propuesta que recogiera los aspectos pos capacidades pedagógicas, la cual no solo se refiere al grado de dominio que el profesor o profesora debe tener de la materia que imparta sino también de las competencias

pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, para lo cual el profesor debe contar con claro conocimiento de los objetivos que habrán de guiar su desempeño, es decir, saber que habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en esta sociedad de la información y del conocimiento. Además, se requiere que el docente este familiarizado con las características de desarrollo de sus alumnos.

Al respecto de este nuevo perfil del docente, Philips Perrenoud señala, Perrenoud, Diez Nuevas Competencias para Enseñar, Grao, (2020). Esto requiere una renovación, un desarrollo de las competencias adquiridas en formación inicial, y a veces la construcción, sino la construcción de competencias completamente nuevas, por lo menos de competencias que se vuelven necesarias en la mayoría de las instituciones, mientras que sólo fueron obligatorias excepcionalmente en el pasado.

El aspecto emocional, dimensión que incluye indicadores como la vacación pedagógica, nivel de satisfacción de la labor que realiza y la autoestima. Si bien es cierto, la vocación pedagógica no garantiza una buena enseñanza si la facilita pues el gusto por la enseñanza o la tendencia natural de la persona por ejercer la docencia reduce los niveles de estrés que puedan provocar los retos de la misma profesión. La vocación pedagógica es un aspecto que determina la decisión de la persona a dedicarse a la docencia y también es fundamental en la selección de candidatos en las escuelas normales, encargadas de la formación inicial, para ingreso.

Establece las actividades del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran además de la propia relación con su profesión, la relación con sus pares, con el centro educativo y con su comunidad. Esta dimensión incluye indicadores a evaluarse como asistencia y puntualidad, cumplimiento de los reglamentos, grado de participación en el colectivo, nivel profesional alcanzado, etc.

Las relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general. En este aspecto se evalúa la relación que el docente establece con las personas con quien interactúa, aprovechándolas para apoyar y reforzar su práctica docente. En relación con sus alumnos, se pondera la preocupación del profesor por las necesidades

de apoyo en su desarrollo académico y personal recogiendo las evidencias a través de la observación y de las propias interacciones, así como la identificación de las fortalezas construyendo espacios para desarrollarlas.

Evalúa los resultados de su labor educativa, la cual se realiza a través de pruebas estandarizadas para obtener información acerca de los conocimientos y habilidades que poseen los alumnos en las distintas asignaturas del currículo. En la opinión del ponente de esta propuesta de evaluación del desempeño profesional docente, deben aplicarse al menos en dos momentos del curso escolar (preferentemente al inicio y al final del mismo), con el objetivo de apreciar el valor agregado o añadido que ha podido representar el desempeño del docente a evaluar en el curso escolar en cuestión. En el actual sistema de evaluación aplicado en nuestro país sólo se aplica en una ocasión durante el ciclo escolar, provocando el desánimo en los profesores al no considerarse una evaluación estandarizada como diagnóstico, para identificar los retos que implicarán los logros de los nuevos objetivos y la evaluación de su desempeño en la consecución de éstos.

La observación es un método empírico de investigación que se utiliza con mucha frecuencia en la mayoría de los modelos de evaluación del desempeño del docente. Su amplio uso se justifica por la necesidad de analizar las características del desempeño del maestro en su contexto, lo que evita realizar inferencias objetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en la sala de clase. Situación que podemos contrastar con los actuales sistemas de evaluación del desempeño docente en nuestro país, ya que las capacidades pedagógicas se evalúan en exámenes estandarizados sin que exista un registro de utilidad en el salón de clases. Es necesario aclarar que este método evalúa los comportamientos pedagógicos que realiza el docente no implicando que efectivamente se dé el aprendizaje en los alumnos, pero se puede complementar con otros métodos.

La autoevaluación la entendemos como el análisis sincero de sus capacidades pedagógicas, en sintonía con esta propuesta, es la revisión de sus características de desempeño en las dimensiones establecidas. Algunas técnicas que se pueden utilizar para obtener información válida

y confiable son: Retroalimentación a través de videos y audio, hojas de auto clasificación, materiales de estudio y modelaje.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

Es que el alumno aprenda y tiene como ejes primordiales al profesor y los planes de estudio. Domina la importancia del dato sobre la del concepto y da poca importancia a la actividad participativa.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Investigar los diferentes planteamientos teóricos dentro del contexto de la pedagogía que hacen referencia a esta temática;

2.- Revisar el Modelo Centrado en el Perfil del Docente.

3.- Aplicar cuestionarios a los profesores del departamento donde se llevó a cabo la investigación;

4.- Entrevista informal con varios de los participantes como objeto de estudio, para observar sus actitudes y sus respuestas orales sin limitaciones.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación cualitativa y cuantitativa y presenta resultados preliminares con comentaros de conclusiones. La muestra fue de 30 maestros del departamento de Contabilidad de la Universidad de Sonora, donde se aplicó una encuesta con la utilización de un cuestionario. El contacto con el profesor se efectúa a través del Departamento de Contabilidad aplicada se compone de 10 preguntas cuyas edades son de 50 a 35 años. Se realizaron entrevistas: Individual para los directivos y grupal con los docentes, usando cuatro cuestionarios en la fase diagnóstica, dos para los directivos y dos para los docentes, para recolectar la información del desempeño docente en relación con la preparación de aprendizajes. Se usó la triangulación por instrumento; es decir, se compararon las

respuestas obtenidas en los cuestionarios para los docentes y directivos, a través de las transcripciones y tablas estadísticas. También, se realizaron notas de campo para contrastar la información de las tablas comparativas; además del criterio de juicios de expertos para la validación de los cuestionarios y la propuesta de validación interna y externa.

4. RESULTADOS

La labor docente en la escuela es uno de los actos más sublimes que la humanidad ha encomendado al hombre; por esta razón, evaluar el desempeño docente es una necesidad impostergable. Evaluar aspectos específicos, como la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, paras así motivar el cambio del paradigma del docente.

Los estudios teóricos de la preparación para el aprendizaje de los estudiantes radican en el dominio que deben poseer los docentes en la planificación de la enseñanza y el conocimiento del estudiante.

La presentación de nuevos modelos de evaluación docente en contextos actuales obedece al establecimiento de procesos y sistemas de evaluación a nivel continental. Estos modelos deben considerar criterios claros para evaluar el desempeño docente que fomente la reflexión pedagógica y valore la carrera docente.

Los modelos de evaluación docente han carecido de adecuados procesos de implementación y seguimiento, lo cual ocasionó debilitamiento en su verdadero propósito de fortalecer la profesión docente. También, se tiene la deficiente preparación de los aprendizajes por parte de los docentes, quienes mayormente se encuentran en niveles bajos de desempeños. Por ello, urge establecer nuevas formas y estilos de evaluación.

El Modelo de Evaluación del Desempeño Docente para el Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente busca promover la sensibilización, la reflexión y el compromiso docente a través del acompañamiento directivo para el mejoramiento de los aprendizajes.

El Modelo de Evaluación del Desempeño Docente para el Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen

Desempeño Docente contribuye a fortalecer la gestión pedagógica, ya que busca promover soluciones desde la misma institución educativa.

El Modelo de Evaluación del Desempeño Docente para el Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente contribuye a fijar lineamientos para la mejora de los aprendizajes desde la institución educativa a través del establecimiento de metas de corto alcance.

5.DISCUSIÓN

El desempeño académico en el ámbito educativo es un componente clave para garantizar una enseñanza de calidad y el logro de los objetivos pedagógicos. En este sentido, el modelo centrado en el perfil del docente pone el énfasis en la importancia de las competencias, actitudes y prácticas pedagógicas del educador como elementos fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes.

Este modelo se basa en la premisa de que el docente no es solo un transmisor de conocimientos, sino un facilitador activo del aprendizaje, cuya formación, habilidades, y experiencia inciden directamente en la calidad del proceso educativo. Al centrarse en el perfil del docente, se busca promover un enfoque integral que considere no solo las competencias académicas, sino también las habilidades emocionales, interpersonales y éticas que permiten al docente adaptarse a las necesidades y contextos diversos de los estudiantes.

A través de la evaluación del desempeño académico en función de este perfil, se pretende identificar las fortalezas y áreas de mejora de los educadores, con el fin de promover el desarrollo profesional continuo y la mejora de los resultados educativos. Esto implica que el desempeño no solo se mide a partir de los conocimientos transmitidos, sino también por la manera en que el docente interactúa con los estudiantes, cómo fomenta el pensamiento crítico y creativo, y cómo gestiona el aula para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este enfoque también tiene implicaciones para la formación y capacitación docente, ya que permite diseñar programas de desarrollo

profesional que respondan a las necesidades reales del profesorado, basados en la evaluación continua y la retroalimentación. Así, se crea un ciclo de mejora constante que beneficia tanto a los docentes como a los estudiantes, fortaleciendo el sistema educativo en su conjunto.

Un modelo centrado en el perfil del docente no solo redefine el rol del educador, sino que también transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje, al enfocarse en un perfil integral de competencias que va más allá de los conocimientos disciplinarios, promoviendo una enseñanza más efectiva, inclusiva y centrada en el estudiante.

El desempeño académico en el marco de un modelo centrado en el perfil del docente ha emergido como una propuesta integral para evaluar y mejorar la calidad educativa. Este enfoque no solo considera los resultados académicos de los estudiantes, sino que pone un énfasis crucial en las competencias y características del docente como el principal motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se discuten varios aspectos clave de este modelo, incluyendo sus ventajas, desafíos y sus implicaciones para la práctica educativa.

1. El Docente como Facilitador del Aprendizaje

En el modelo centrado en el perfil del docente, el educador es visto como un facilitador que motiva, guía y adapta el proceso de aprendizaje a las necesidades de los estudiantes. Esto implica que el docente debe desarrollar habilidades pedagógicas que permitan la personalización de la enseñanza, la atención a la diversidad en el aula y la promoción de un ambiente de aprendizaje activo y participativo. Este enfoque reconoce que los estudiantes no aprenden de manera homogénea, por lo que las competencias didácticas del docente, como la capacidad para emplear estrategias de enseñanza diferenciadas y gestionar el aula de manera efectiva, son cruciales.

2. Competencias Docentes y su Impacto en el Desempeño Académico

El desempeño académico de los estudiantes no depende únicamente de su motivación o esfuerzo individual, sino también de las competencias del docente. El modelo centrado en el perfil del docente subraya la

importancia de evaluar no solo los conocimientos disciplinarios del educador, sino también su capacidad para aplicar esos conocimientos de manera efectiva en el aula. Esto incluye habilidades como la planificación pedagógica, la evaluación formativa, la gestión del comportamiento y el uso de tecnologías educativas.

Un docente con un perfil bien definido, que comprenda las diferentes formas de aprender de los estudiantes y que sea capaz de implementar estrategias innovadoras, puede influir de manera significativa en el desempeño académico. Además, el desarrollo continuo de estas competencias a través de la formación profesional y la retroalimentación continua mejora la calidad del proceso educativo en su conjunto.

3. El Rol de la Evaluación y el Feedback en el Modelo

La evaluación del desempeño del docente dentro de este modelo es fundamental para identificar áreas de mejora y asegurar el crecimiento profesional. Sin embargo, una evaluación eficaz debe ser integral y no debe limitarse a la observación de resultados académicos inmediatos, sino que debe considerar otros aspectos como la capacidad del docente para generar un clima de confianza y respeto en el aula, la implementación de metodologías activas, y la inclusión de herramientas tecnológicas que favorezcan el aprendizaje.

La retroalimentación, tanto del alumnado como de los pares y supervisores, es crucial para garantizar que el docente pueda reflexionar sobre su práctica y ajustar sus enfoques pedagógicos. Esto fomenta un ciclo continuo de mejora, lo que puede impactar positivamente en el desempeño académico a largo plazo.

4. Desafíos del Modelo Centrado en el Perfil del Docente

Si bien este modelo ofrece una perspectiva valiosa sobre el desempeño académico, su implementación presenta varios desafíos. Uno de los principales obstáculos es la necesidad de un sistema de evaluación que sea objetivo, justo y que valore las competencias en su totalidad, sin caer en la simplificación de evaluar solo los resultados académicos

visibles. El perfil del docente es multifacético y, por lo tanto, su evaluación debe ser igualmente compleja y holística.

Además, la formación continua de los docentes es un reto constante. A medida que la educación evoluciona, surgen nuevas herramientas, tecnologías y enfoques pedagógicos que requieren que los educadores se mantengan al día con las mejores prácticas. Esto exige políticas de desarrollo profesional que no solo se centren en la adquisición de conocimientos técnicos, sino también en la mejora de habilidades emocionales, comunicativas y de liderazgo.

Otro desafío importante es la adecuación de las estrategias de evaluación del desempeño a la diversidad de contextos en los que los docentes trabajan. Las condiciones sociales, culturales y económicas de las instituciones educativas pueden influir en la efectividad de las estrategias pedagógicas. Por tanto, el modelo debe ser flexible y adaptarse a diferentes realidades.

5. Implicaciones para la Práctica Educativa

Para que el modelo centrado en el perfil del docente tenga un impacto positivo en el desempeño académico, debe ser apoyado por políticas educativas claras que fomenten el desarrollo profesional docente y que promuevan la colaboración entre los diferentes actores del proceso educativo (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia). Es fundamental que la evaluación del desempeño no sea vista como un mecanismo punitivo, sino como una herramienta para el crecimiento y la mejora continua.

La implementación de este modelo también requiere una inversión en formación inicial y continua de los docentes, en la creación de un ambiente institucional que apoye la innovación pedagógica, y en la provisión de recursos adecuados para el desarrollo de competencias profesionales. Los docentes deben ser empoderados para reflexionar sobre su práctica y contar con el apoyo necesario para abordar sus áreas de mejora.

6. Impacto en el Logro de los Objetivos Educativos

Finalmente, un enfoque centrado en el perfil del docente tiene el potencial de mejorar significativamente el logro de los objetivos educativos,

ya que contribuye a que los docentes se conviertan en profesionales más reflexivos, comprometidos y adaptados a las necesidades de sus estudiantes. Al mejorar las competencias pedagógicas, emocionales y comunicativas del docente, se puede crear un entorno más propicio para el aprendizaje, lo que repercute en un mejor desempeño académico de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias tanto cognitivas como socioemocionales.

El desempeño académico basado en el modelo centrado en el perfil del docente representa un cambio paradigmático en cómo entendemos la enseñanza y la evaluación en el ámbito educativo. Al poner al docente en el centro del proceso y reconocer la importancia de su desarrollo profesional integral, se fomenta un enfoque más dinámico, reflexivo y adaptado a las realidades diversas del aula. Sin embargo, su éxito depende de una evaluación justa y flexible, el apoyo institucional continuo, y una comprensión profunda de la importancia de las competencias docentes en la construcción de un sistema educativo de calidad.

6. CONCLUSIONES

El desempeño académico de los estudiantes está profundamente influenciado por la calidad y características del docente. En un modelo educativo centrado en el perfil del docente, se reconoce que el papel del profesor va más allá de la mera transmisión de conocimientos; se convierte en un facilitador del aprendizaje, un guía en el desarrollo de habilidades críticas y creativas, y un modelo de valores y actitudes.

Al centrarse en el perfil del docente, se prioriza no solo su dominio de la materia, sino también su capacidad para adaptarse a las necesidades del alumnado, fomentar un ambiente inclusivo y estimulante, y aplicar metodologías innovadoras que promuevan el aprendizaje activo. El desempeño académico, entonces, no se evalúa únicamente desde la perspectiva de las calificaciones de los estudiantes, sino también desde la capacidad del docente para generar un entorno que favorezca el aprendizaje profundo, reflexivo y autónomo.

Este enfoque pone en relieve las siguientes conclusiones clave:

- **Desarrollo Profesional Continuo:** Los docentes deben estar en constante formación y actualización para poder adaptarse a los cambios pedagógicos, tecnológicos y sociales que afectan el aula. Un docente con un perfil actualizado es fundamental para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- **Calidad en la Enseñanza:** Un buen perfil docente, que incluya habilidades interpersonales, empatía y una sólida base pedagógica, promueve una enseñanza de calidad que impacta directamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.
- **Contextualización del Aprendizaje:** Los docentes deben ser capaces de contextualizar el aprendizaje a las realidades y necesidades del grupo estudiantil, utilizando estrategias diferenciadas y colaborativas que permitan una educación inclusiva y equitativa.
- **Evaluación Integral:** La evaluación del desempeño académico de los estudiantes debe considerar no solo los resultados en pruebas y exámenes, sino también los procesos de aprendizaje, las competencias adquiridas, y la actitud hacia el conocimiento, todos los cuales están fuertemente influenciados por la calidad de la enseñanza.
- **Fomento de Competencias para la Vida:** Los docentes deben ser agentes que desarrollen en los estudiantes no solo conocimientos académicos, sino también habilidades para la vida, como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas.

En resumen, un modelo educativo centrado en el perfil del docente reconoce que el éxito académico de los estudiantes depende en gran medida de la formación y el compromiso de los educadores. Invertir en el desarrollo integral de los docentes, ofreciendo apoyo y recursos para que puedan fortalecer su perfil, resulta crucial para mejorar la calidad educativa y el desempeño académico de los estudiantes a largo plazo.

7.REFERENCIAS

Amado, C., & Rodríguez, J. (2016). El perfil docente y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes. Editorial Universitaria.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing Schools Come Out on Top. McKinsey & Company.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Educational Policy Analysis Archives, 8(1).

Duschl, R., & Gitomer, D. (2005). The role of assessment in a learning-centered curriculum. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 104(1), 191-212.

Fang, Z. (2012).The role of teachers' pedagogical content knowledge in educational practices. Asia Pacific Journal of Education, 32(2), 207-223.

Fullan, M. (2011). The new meaning of educational change. Routledge.

PARTE IV.

INCLUSIÓN, EMOCIÓN Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN

SECCIÓN I.

INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE ADAPTADO

GENERANDO AULAS UNIVERSITARIAS INCLUSIVAS Y SALUDABLES: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Universidad Francisco de Vitoria

ROSA MARÍA RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA ARACELI OÑATE CANTERO
Universidad Francisco de Vitoria

NATALIA REIG-ALEIXANDRE
Universidad Francisco de Vitoria

1.INTRODUCCIÓN

Informes nacionales e internacionales muestran cómo en los últimos años, ha aumentado la preocupación por el bienestar psicológico y la calidad de las relaciones interpersonales en el contexto universitario (WMH-ICS, 2023; Galán.Muros et al., 2024; MUI, 2023). Las dinámicas de aula no siempre favorecen un clima inclusivo y saludable, advirtiendo algunos estudios sobre la prevalencia de conductas de acoso y ciberacoso entre estudiantes de educación superior (Bernardo et al, 2020). Según investigaciones recientes, entre un 5% y un 20% del alumnado refiere haber sufrido acoso, y entre un 10% y un 15% ha experimentado ciberacoso en el ámbito universitario (Sinkkonen et al., 2014; Lund & Ross, 2017). La exposición a comportamientos de acoso puede desencadenar efectos psicológicos significativos como ansiedad, flashbacks, somatizaciones, distimia o pérdida de autoestima, tal como recogen los informes Cisneros VII (Oñate Cantero & Piñuel y Zabala, 2005) y Cisneros X (Oñate Cantero & Piñuel & Zabala, 2007).

En este contexto, resulta fundamental que la universidad asuma un papel activo como garante de un entorno seguro, equitativo y saludable.

No se trata únicamente de reaccionar ante situaciones de conflicto, sino de implementar estrategias preventivas y educativas que promuevan relaciones basadas en el respeto y el cuidado mutuo. Esta responsabilidad institucional se encuentra respaldada por el marco normativo vigente en España: tanto la Ley 3/2022, de Convivencia Universitaria como la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU) reconocen expresamente la necesidad de proteger a los estudiantes ante situaciones de acoso, así como de fomentar la salud y la convivencia en los campus.

Como espacio formativo, la universidad debe garantizar la igualdad y la no discriminación, adoptando protocolos de actuación y acciones orientadas a prevenir el maltrato entre iguales (Carr-Gregg & Manocha, 2011), incorporando medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso (Giménez-Salinas, Olalde, Albertí & Ruiz-Sánchez, 2024).

La detección temprana de estas conductas y el desarrollo de dinámicas relacionales saludables puede evitar que muchos estudiantes lleguen a experimentar sus efectos más perjudiciales. Tal como señalan Rahman et al. (2021), un elevado porcentaje de víctimas de acoso optan por eludir determinadas situaciones o someterse pasivamente a los agresores, lo que prolonga y agrava el impacto negativo en su salud mental y en su rendimiento académico.

Más allá de la prevención, la promoción de la salud relacional en el aula resulta clave para crear un clima de aprendizaje verdaderamente inclusivo. Fomentar el bienestar psicosocial implica también reforzar el compromiso y la corresponsabilidad del propio alumnado respecto al ambiente que se genera colectivamente. En este sentido, las estrategias de innovación docente se convierten en una herramienta privilegiada para introducir cambios transformadores. Frente a metodologías más tradicionales, estas propuestas permiten abordar de manera vivencial y reflexiva los vínculos interpersonales que emergen en el aula.

Desde un enfoque psicoeducativo, la salud psicosocial se concibe como la interacción equilibrada entre el bienestar emocional de la persona y la calidad de sus relaciones con los demás. (Reinilä et al, 2025). En el ámbito universitario, este concepto adquiere una relevancia particular

al coincidir con una etapa de gran vulnerabilidad emocional y con la necesidad de integración en nuevos entornos sociales y académicos. Así, abordar la salud psicosocial en el aula implica trabajar de manera articulada el autoconocimiento emocional, la empatía, las habilidades de comunicación y el sentido de pertenencia, componentes ampliamente reconocidos en el marco de la educación socioemocional (Bisquerra & Pérez Escoda, 2012). Además, un clima de aula saludable contribuye no solo al bienestar individual, sino también al rendimiento académico colectivo y a la construcción de comunidades universitarias más justas, cohesionadas y resilientes (Erdem & Kaya, 2023).

2. OBJETIVOS

El presente proyecto de innovación docente tiene como objetivo general promover el bienestar y la salud psicosocial en el aula universitaria, en el marco de una formación integral que contemple no solo el desarrollo académico del alumnado, sino también la calidad de sus relaciones interpersonales y su experiencia emocional en el entorno educativo.

De manera específica, se propone:

- Despertar en los estudiantes la reflexión sobre su compromiso y corresponsabilidad respecto a las dinámicas relacionales generadas en el aula.
- Acompañar experiencias concretas que brinden oportunidades de observación reflexiva e implicación activa en propuestas viables y efectivas de solución.
- Impulsar prácticas de acogida, participación y colaboración, que favorezcan un sentido de pertenencia y cohesión en los grupos de primer curso.
- Analizar el impacto que el proyecto de innovación implementado ha tenido en el grupo de estudiantes participantes.

La premisa que articula estos objetivos puede sintetizarse en el postulado: *"Todos somos parte de la solución"*, subrayando el papel activo del alumnado como agente de cambio en la mejora de la convivencia universitaria.

En el presente capítulo, se propone una aproximación cualitativa de carácter fenomenológico que permite explorar cómo ha sido vivida la experiencia, desde la perspectiva del propio alumnado. Este enfoque busca comprender el sentido que los estudiantes atribuyen a su participación en las sesiones, las transformaciones personales o grupales que han percibido, así como su posicionamiento emocional y ético ante las dinámicas de buen trato y mal trato en el aula.

A través de esta doble perspectiva —intervención y evaluación—, el capítulo ofrece una mirada integral sobre el diseño, desarrollo e impacto de un programa centrado en la promoción del bienestar relacional en la universidad.

3. METODOLOGÍA

El trabajo presentado forma parte de un proyecto financiado por una universidad de Madrid, denominado Promoción de la salud psicosocial y prevención del acoso en Educación Superior. De la cultura del bienestar a la cultura del bien ser. El proyecto fue aprobado por el Comité de ética de dicha universidad y se desarrolló durante el curso académico 2024-2025 en cinco grupos (cuatro grupos de 1º curso del Grado de Psicología y uno de 1º curso del Grado de Educación Social y Trabajo Social) de esta universidad.

El diseño metodológico sigue una propuesta de enfoque mixto, en el que se combinan recogida de información cuantitativa sobre las variables de interés, con metodología cualitativa de enfoque fenomenológico. En este trabajo se presentan los resultados preliminares del análisis de datos cualitativo.

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes en el proyecto de innovación fueron 196 estudiantes de 1º curso del Grado de Psicología y del Grado de Educación Social, que participaron voluntariamente tras firmar un consentimiento informado. Después de realizada la implementación del proyecto se realizó un conjunto de entrevistas semiestructuradas a un subgrupo de 15 estudiantes seleccionados a través de un muestreo por conveniencia.

3.2. PLAN DE INTERVENCIÓN

El proyecto se articuló en torno a cuatro sesiones de trabajo con una duración variable entre 30 y 120 minutos. Estas sesiones, espaciadas a lo largo del curso, se centraron en promover la reflexión conjunta del estudiantado sobre su implicación en el clima del aula, a través de experiencias estructuradas e interconectadas.

Se llevó a cabo durante el curso académico 2024-2025, en una universidad de Madrid, con la participación de cuatro grupos de 1º de Psicología y un grupo de 1º de Educación Social, alcanzando a un total de 196 estudiantes.

En la primera sesión, realizada dos meses después del inicio de curso, los estudiantes identificaron cuales habían sido las conductas de buen trato y las conductas de mal trato entre estudiantes que se habían dado en el aula y en el entorno universitario desde el comienzo de curso. A partir de estas observaciones, propusieron acciones concretas para promover el bienestar en el aula entre ellos en los siguientes meses, elaborando y suscribiendo alianzas de aula, llamadas "Protocolos de Buen Trato" (PBT). Entre todos, se reflexionó sobre cuáles son las claves y las acciones concretas para crear y mantener ambientes más saludables e inclusivos. En esta primera sesión se utilizó la técnica Metaplan, para poder garantizar la participación y la reflexión de todo el grupo de estudiantes.

En la segunda sesión, un mes después, se propuso conocer el estado emocional con el que los alumnos acudían ese día al aula, desarrollando con ellos la idea de que la disposición emocional influye en el trato hacia los demás, y cómo esta toma de conciencia amplía sus posibilidades de interacción respetuosa y adaptativa.

En la tercera sesión, desarrollada dos semanas después, se profundizó en el valor del reconocimiento mutuo mediante una dinámica grupal simbólica: una red tejida con hilo rojo que unía a los estudiantes a partir de agradecimientos personalizados. Esta experiencia permitió visibilizar cómo gestos sencillos de reconocimiento pueden contribuir, significativamente, a promover relaciones constructivas más favorables y respetuosas.

La cuarta y última sesión tuvo lugar en cada grupo tres meses después ya en el segundo cuatrimestre de clases. Se revisaron los Protocolos de Buen Trato consensuados en la primera parte del programa analizando en grupo su impacto real sobre la convivencia en el aula. Inspirados por la propuesta de Zimbardo (2007), los estudiantes reflexionaron sobre su posicionamiento ante situaciones de maltrato, indicando de forma anónima si se sentían indiferentes, tolerantes, comprometidos o con disposición al cambio. La puesta en común de estos resultados generó un espacio de diálogo abierto sobre la evolución del grupo y su rol en la mejora del entorno compartido.

En conjunto, este proyecto constituye una apuesta innovadora por integrar la salud psicosocial como componente esencial de la formación universitaria. Desde una metodología activa y centrada en la experiencia del alumnado, se promueve un proceso de transformación relacional en el aula, alineado con los principios de inclusión, corresponsabilidad y bienestar personal y colectivo.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Las entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos, y en ellas se preguntaba sobre las siguientes dimensiones:

- Apreciación sobre el clima y relación en el aula antes del inicio del programa
- Vivencia subjetiva durante la ejecución del programa, de manera individual y en aterrizaje grupal.
- Ocurrencia o procesos de cambio grupal, tanto a nivel actitudinal como conductual
- Aterrizaje de la experiencia en la visión antropológica de la persona
- Propuestas de los estudiantes para sugerir nuevas dinámicas de buen trato en el entorno universitario.

Durante el proceso de recogida de información se mantuvo la confidencialidad de los participantes asignándoles un código que se utilizó durante el proceso de análisis. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron literalmente para su análisis posterior.

Durante las entrevistas se tuvo la oportunidad de atender también el modo emocional en que el/la alumno/a participó en las diferentes iniciativas propuestas, así como el grado de satisfacción obtenido.

3.4. Análisis de Datos

Después de la transcripción de las entrevistas realizadas, se desarrolló un análisis temático inductivo de los datos recogidos. La elección de un enfoque inductivo permitía recoger información adicional que pudieran haber compartido más allá de los temas planteados en las preguntas. El proceso de análisis siguió las siguientes fases: a) organización del material; b) lecturas sucesivas; c) codificación a partir de unidades de significación; d) agrupación en categorías. Este proceso se llevó a cabo hasta alcanzar la saturación del contenido. Asimismo, y con el objeto de garantizar la validez interna del proceso, se implementó una triangulación de tal modo que dos investigadoras analizaron de modo independiente el material. A través de reuniones de trabajo se discutieron las categorías hasta llegar a un consenso. Se utilizó para el análisis el software Nvivo16.

4.RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis temático aportó un total de 13 códigos, que quedaron agrupados en 4 categorías. Se presentan evidencias para todas ellas, las cuales se codificaron con la fecha de la entrevista y el número asignado al participante, del modo [Fecha + Nº participante]. La Tabla 1 resume el total de las categorías y códigos obtenidos, junto con una breve descripción de las primeras.

TABLA 1. *Códigos, categorías y definiciones resultantes del análisis cualitativo*

Categorías	Descripción	Códigos
Dinámicas y clima del aula universitaria	Interacciones, ambiente emocional, social y pedagógico en el aula.	Ambiente atención y estudio Compañerismo Faltas de respeto Influencia del momento temporal
Respuestas ante comportamientos irrespetuosos	Percepciones, reacciones y estrategias adoptadas ante las faltas de respeto.	Silencio Cuestionamiento público Conductas incoherentes
Percepción del impacto del programa de innovación	Valoraciones del impacto personal y profesional del programa.	Resistencias iniciales Cambios en actitudes Cambios personales Sesiones de interés
Sugerencias para la mejora del clima en el aula.	Propuestas de los estudiantes entrevistados en favor de una cultura de respeto	Empatía y aceptación del otro Convivencia fuera del aula Comportamiento profesorado

4.1. Dinámicas y clima del aula universitaria

Esta categoría aglutina evidencias sobre las interacciones entre estudiantes y docentes dentro del aula, así como sobre el ambiente emocional, social y pedagógico que se genera durante las clases. Por una parte, en relación con si el *ambiente es favorable o no al estudio*, se nombran comportamientos que no facilitan la atención "no paraban de comunicarse entre ellos, estaban todo el rato hablando" [2-04-2025, P08], "salirnos en medio de clase porque ya hemos visto que cuando alguna vez alguien ha hecho eso ha sentado bastante mal" [2-04-2025, P08], y que generan mal ambiente tanto en relación con el aprendizaje como en la relación entre compañeros y con el profesor. Hay algunos participantes que nombran el transcurso del *tiempo* como algo que ayuda a minimizar estas conductas que entorpecen el ambiente de aula "ahora la gente se va centrando" [2-04-2025, P08]. Los participantes dan importancia a comportamientos de *compañerismo* en el aula "entre todos tenemos una buena comunicación, una buena ayuda, si alguien tiene alguna duda enseguida se le proporciona una solución, tanto nosotros, los compañeros, como el propio profesor. Y no está ese miedo a preguntar" [26-03-2025, P03]. Pero, también nombran conductas que podríamos etiquetar como de *falta de respeto*, "caras feas … no directamente hacia la persona, pero sí como entre amiguitas" [25-03-2025, P01], "no saludar, no actuar en pro de" [25-03-2025, P01].

4.2. Respuestas ante comportamientos irrespetuosos en el aula

En esta categoría se recogen las percepciones, reacciones y estrategias adoptadas por estudiantes frente a situaciones de falta de respeto o comportamientos disruptivos dentro del aula. En este análisis se muestra la tipología, pudiendo encontrar situaciones donde se hace *silencio*, "sí, y los demás se callaban" [2-04-2025, P08], se *cuestiona públicamente* el comportamiento de falta de respeto conectado en ocasiones con el silencio de parte de los presentes, "no me importa decir – oye, ¿qué estás haciendo? Porque sé que el de al lado probablemente lo esté pensando y no esté diciendo nada, igual que yo, ¿sabes?" [25-03-2025, P01]. Pero también, aparecen comportamientos de *falta de coherencia "*delante le

reía las gracias. Entonces, yo muchas veces le he dicho, no me parece bien que detrás critiquéis algo que después apoyáis" [2-04-2025, P08].

4.3. Percepción del programa de innovación

Esta categoría aglutina las valoraciones de los participantes sobre los efectos del programa educativo en su formación personal, profesional y en la mejora de la convivencia universitaria. Es aquella que incorpora mayor número de evidencias. A pesar de las resistencias iniciales que algunos nombran "tampoco le veía mucho sentido, como si nada fuese a cambiar" [25-03-2025, P01] con el tiempo se dan cuenta de la importancia de las sesiones "creía que era una clase como para niños pequeños, al principio, porque no le veía el sentido … Es verdad que ya ha pasado un tiempo y al final, tiene sentido" [1-04-2025, P05]. El programa parece tener impacto a dos niveles, interrelacionados entre sí. Por una parte, a nivel individual, al generarse un proceso de autorreflexión sobre los propios pensamientos, actitudes y comportamientos, "me di cuenta que la primera persona, que era la que más me conocía, acertó más características conmigo" [26-03-2025, P03], "te hace reflexionar un poco antes de hacer una cosa, párate, piensa como te sientes para poder hacerlo de la mejor manera" [2-04-2025, P08] o "nunca te paras a pensar como estoy ahora mismo" [9-04-2025, P29]. Pero, también como recurso para tomar conciencia de la necesidad de trabajar más la autorregulación, "autorregularme más. Porque yo hay veces que peco de ser una persona muy impulsiva … y esto me ayudo a pensar un poco lo que quiero decir y cómo lo quiero decir. Bien, o cálmate primero y después lo hablas, ¿sabes? Porque si no puedo afectar a otra persona" [2-04-2025, P08].

Por otro lado, aparece también un aspecto de *reflexión colectiva*, "no es responsabilidad de una persona, sino de la clase en general" [9-04-2025, P29], y "lo hemos reflexionado como clase …es necesario que haya un buen ambiente..tener un buen trato en grupo" [25-03-2025, P02]. Esto genera una toma de conciencia con relación a no normalizar conductas de maltrato, "oye, esto esta pasa, está ocurriendo y esto hay que cambiarlo" [25-03-2025, P02]. Este aumento de toma de conciencia genera un cambio en el modo en el que se produce la *valoración del otro*, así dice una participante: "percibir la importancia del otro. Sé que

es complicado … el juzgar y todo ello que sé que hay veces que es innato, que te sale, pero también hay que pensar que la otra persona no la conoces y sigue siendo una persona" [25-03-2025, P02].

4.4. Sugerencias para la mejora del clima en el aula

Los participantes incorporan propuestas y recomendaciones para fomentar un ambiente más respetuoso, participativo y colaborativo en el espacio académico. Consideran que se podrían *incrementar el número de dinámicas* implementadas en el aula, del estilo de las del programa realizado. Una participante sugiere "intentar hacer alguna más (se refiere a las dinámicas realizadas). Porque he hecho cuatro y aquí ha funcionado, pero a lo mejor en otra clase que puede ser más grande que la nuestra habría que hacer alguna más. Sugiero ampliar las dinámicas dependiendo de cuánta gente haya en cada clase" [26-03-2025, P03]. Todos los participantes consideran que la realización de *actividades, a modo de convivencia*, fuera del aula, posibilitan la creación de un buen ambiente y previenen situaciones de maltrato. Comparte un participante: "hay muchísimas maneras positivas de poder conocer a las demás personas y de poder crear, al final, pues una comunidad entre todos. Y que no hace falta que esa comunidad surja dentro del ambiente educativo, sino que también puede surgir fuera" [26-03-2025, P03]. Una estudiante nombra el juego como modo de ayudar a las personas que pueden sentirse excluidas, "estoy pensando cómo ayudar a esa persona que está sola … haciendo juegos … eso ayudaría un momento con juegos, para quitarle las tensiones" [25-03-2025, P01]. De hecho, los participantes valoran el modo en el que la universidad tratar de integrar a todos los estudiantes "esta universidad maneja muy bien el tema de fomentar e integrar a los demás y siempre se están buscando maneras para conocer tanto a nueva gente como a la de tu clase" [26-03-2025, P03]. Por último, los participantes nombran el papel del *profesorado* en la generación de buen ambiente en el aula. Por una parte, en su capacidad para poner límites cuando observa comportamientos no adecuados "decir tus límites, y si se pasan ser tajante e incluso hablar con esas personas o pedirles que se vayan de clase" [2-04-2025, P08]. Por otra, en cuanto a su capacidad para conectar con el grupo y disfrutar de su trabajo, "cuando el profesor

engancha mucho a la clase está todo el mundo pendiente y todo el mundo tiene muchas ganas de ir y estas cosas no pasan (refiriéndose a comentarios y actitudes de falta de respeto)" [2-04-2024, P08] o bien "cuando alguien transmite, incluso un profesor, cuando viene con una alegría, con una energía positiva, con ganas de dar una clase. Se nota luego en cuanto al efecto en las dinámicas de clase" [26-03-2025, P03].

5. DISCUSIÓN

Los resultados extraídos del análisis de las entrevistas realizadas son coherentes con los estudios previos existentes en la literatura analizada sobre la importancia de generar ambientes propicios para el aprendizaje. Esto implica la creación de entornos de respeto donde la comunicación en el aula entre los propios estudiantes y con el docente sea factible. Respetar los turnos de palabra, mantener un entorno libre de ruido e interrupciones es fundamental para la concentración y el aprendizaje de los contenidos (Liu et al., 2023). Asimismo, el compañerismo y trabajo colaborativo entre pares en el aula se ha demostrado como uno de los elementos clave en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los estudiantes (Worley et al., 2023; Gehreke et al., 2024). Ante comportamientos de falta de respeto en el aula, la respuesta de los estudiantes es muy diversa, desde el silencio hasta el activo posicionamiento en contra de estas. La literatura muestra que existen distintos factores (personalidad, experiencias previas, etc.) que pueden provocar uno u otro tipo de respuesta (Thornberg y Jungert, 2013) encontrando que el silencio de los compañeros que son testigos de conductas irrespetuosas o de exclusión perpetúa estas conductas (Thornberg et al., 2012).

Los centros educativos, y en particular la universidad como agente de cambio social, tienen la responsabilidad de incorporar iniciativas orientadas a generar entornos de respeto, acogida e inclusión en el aula. Los participantes en el programa mencionan resistencias iniciales a participar en el mismo, considerando que no era necesario o tenía falta de sentido. Es posible que estas resistencias estén relacionadas con ideas preconcebidas o percepciones de que las situaciones de maltrato sólo se dan en el marco de la escuela obligatoria y no en la universidad, pero la

literatura nos demuestra que hay presencia de conductas de acoso en educación superior (Sinkkonen et al., 2014). Al irse desarrollando la intervención, los estudiantes modifican esta creencia inicial, y manifiestan el impacto beneficioso del programa tanto a nivel personal (en cuanto a mayor reflexión sobre los propios comportamientos y actitudes), como a nivel colectivo (la reflexión como grupo que comparte un mismo espacio y objetivo académico). Consideran que el programa les ha permitido valorar más al otro, y entender la importancia y el deseo legítimo que todas las personas tienen y merecen de pertenecer a un grupo y mantener relaciones positivas. La valoración al otro refuerza la identidad compartida, y esto incrementa el respeto mutuo al ser más probable que se trate a esa persona con respeto y consideración (Tajfel y Turner, 1986; Fiske, 2004). Además de valorar de modo positivo la realización de la intervención, los participantes realizan sugerencias para mejorar la convivencia en el aula. Incrementar el número de dinámicas y/o actividades realizadas en función del tamaño de la clase, es una de ellas. Los hallazgos aquí contradicen lo encontrado en la bibliografía; en nuestro estudio, algunas participantes consideran que, si el grupo de clase es numeroso, tal vez sea necesario realizar mayor esfuerzo (en cuanto a número de sesiones realizadas) porque pueden aparecer más conductas de falta de respeto. Sin embargo, la literatura científica muestra que es en aulas pequeñas donde se pueden facilitar dinámicas de poder que favorecen el acoso (Garandeu et al., 2019). En este sentido, el estudio necesitaría replicarse en aulas con tamaños diversos para poder arrojar mayor luz sobre este aspecto. Los participantes manifiestan la importancia de actividades extracurriculares como espacios de convivencia donde se puede generar cultura de respeto e inclusión. En efecto, aquellas instituciones que incorporan actividades extracurriculares y potencian la interacción social entre el alumnado consiguen mayor bienestar psicológico entre sus estudiantes y aumento de la percepción de inclusión, especialmente en aquellos que sienten bajo sentido de pertenencia institucional (Hoang, 2024). Por último, inciden en la necesidad del compromiso de los propios docentes para generar entornos propicios de aprendizaje, aspecto que nos remite a lo abordado al inicio de la discusión. Esto corrobora también algo muy estudiado en la literatura sobre cómo los profesores conscientes de sí mismos, y de sus comportamientos y actitudes pueden

posibilitar entornos de aprendizaje emocionalmente positivos (Rodríguez-Jiménez, 2021) y de generación de buen ambiente en el aula (André et al., 2020). Crear cultura de respeto y acogida, aparece por tanto como un trabajo de todos, docentes y estudiantes.

Por supuesto, este estudio no está exento de limitaciones. Como ya se indicó, los resultados presentados son preliminares debiendo ser ampliados con mayor número de muestra de estudiantes y diversidad en los tamaños de aula. Esto junto con la incorporación de herramientas de evaluación de índole cuantitativa permitiría extraer conclusiones más generalizables. Conocer, asimismo, la existencia de experiencias previas de faltas de respeto y situaciones de acoso en los estudiantes en cursos previos a la universidad o, analizar las características, y en su caso, existencia de daño clínico, en aquellos estudiantes que refieren haber sido objeto de conductas de acoso, son elementos que merecen mayor atención. Por último, podría resultar de interés analizar diferencias con un programa de intervención de mayor duración.

6. CONCLUSIONES

Este estudio analiza el impacto de un programa de innovación en el aula universitaria orientado a reducir posibles conductas de maltrato y a promover una cultura de respeto y acogida en el aula. Se llevó a cabo la implementación de un programa consistente en cuatro sesiones de trabajo y se evaluó utilizando metodología cualitativa. Se recogieron datos a través de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 15 participantes en la implementación. Aun siendo resultados preliminares por formar parte de un estudio más amplio, el análisis cualitativo muestra elementos de gran interés para las instituciones de educación superior. La realización de programas como el planteado posibilitan aumentar la toma de conciencia de los estudiantes sobre las dificultades compartidas en el acceso a la universidad, las posibles conductas de maltrato que se perpetúan desde la educación secundaria o surgen de nuevo en este período, y el modo en que afrontarlas para generar entornos más saludables. Crear espacios para la reflexión, la participación y la construcción activa de propuestas que mejoren la inclusión y la acogida, parece tener una influencia positiva en el alumnado. Asimismo, tanto el profesorado

en su propia aula con su ejemplo de actitud y comportamiento, como la institución, pueden y deben ser co-creadores de entornos de acogida e inclusión, reduciendo conductas de exclusión y maltrato, y facilitando modos de ser que contemplen la dignidad de cada persona.

7.AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto ha recibido financiación a través de la convocatoria interna 2024-2026 de la Universidad Francisco de Vitoria. Damos las gracias a la Facultad de Educación y Psicología por su apoyo, y a todos los/as participantes por su compromiso e implicación.

8.REFERENCIAS

André, S., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Chun, S., Fernández-García, C.-M., de Jager, T., Irnidayanti, Y., Inda-Caro, M., Lee, O., Safrina, R., Coetzee, T., & Jeon, M. (2020). Student perceptions in measuring teaching behavior across six countries: A multi-group confirmatory factor analysis approach to measurement invariance. *Frontiers in Psychology, 11*, 273. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00273

Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., y Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar*, *28*(64), 63-72. https://www.revistacomunicar.com/html/64/es/64-2020-06.html

Carr-Gregg, M., & Manocha, R. (2011). Bullying - effects, prevalence and strategies for detection. *Australian family physician*, 40 3, 98-102

Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(10), 1231-1244. https://doi.org/10.1002/jclp.20295

Erdem, C., & Kaya, M. (2023). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International, 45*(4), 380–408. https://doi.org/10.1177/01430343231202923

Fiske, S. T. (2004). Social beings: A core motives approach to social psychology. Wiley

Galán-Muros, V., Roser-Chinchilla, J. & Hsiung, N. (2024). Supporting the mental health and well-being of higher education students [Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior] (SDG Brief, UNESCO-IESALC).

Gehreke, L., Schilling, H., & Kauffeld, S. (2024). Effectiveness of peer mentoring in the study entry phase: A systematic review. *Review of Education*. 13 (2). https://doi.org/10.1002/rev3.3462 https://doi.org/10.1002/rev3.3462

Geirdal, A. Ø., Nerdrum, P., & Bonsaksen, T. (2019). The transition from university to work: what happens to mental health? A longitudinal study. *BMC Psychology*, *7*, 1-10. chttps://doi.org/10.1186/s40359-019-0340-x

Giménez-Salinas, E., Olalde, A. J., Albertí, M., Ruiz-Sánchez, A. (2024). Universidades restaurativas: guía básica para su desarrollo en España. Plataforma Pacto de convivencia.

Gkatsa, T. (2024). School Bullying and Personality Traits from Elementary School to University. *International Journal of Bullying Prevention* 6, 308–320. https://doi.org/10.1007/s42380-023-00174-w

Hoang, L. N. (2024). Engagement in Extracurricular Activities: Does It Matter to Consider Students' Sense of School Belonging? *European Journal of Education*, 60(1). https://doi.org/10.1111/ejed.12836

Informe Mundial sobre la Salud Mental: Transformando la Salud Mental para Todos (2023), Washington, D.C.: OPS; 2023. https://doi.org/10.37774/9789275327715.

Iniciativa de Estudiantes Universitarios Internacionales de Salud Mental Mundial [WMH-ICS], 2023. https://www.hcp.med.harvard.edu/wmh/college_student_survey.phpLiu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, *23*(1), 317.

López Quintás, A. (2002). Inteligencia creativa: El descubrimiento personal de los valores. BAC.

Lund, E., & Ross, S. (2017). Bullying Perpetration, Victimization, and Demographic Differences in College Students: A Review of the Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18, 348 - 360. https://doi.org/10.1177/1524838015620818.

Ministerio de Universidades e Investigación. (2023). La salud mental en el estudiantado de las universidades españolas. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.

Oñate Cantero, A., & Piñuel y Zabala, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI).

Oñate Cantero, A., & Piñuel y Zabala, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI).

Rahman, M., Hasan, M., Hossain, A., & Kabir, Z. (2021). Consequences of bullying on university students in Bangladesh. *Management*, 25, 186 - 208. https://doi.org/10.2478/manment-2019-0066.

Reinilä, E., Kekäläinen, T., Kinnunen, M.-L., Saajanaho, M., & Kokko, K. (2025). Longitudinal associations between emotional well-being and subjective health from middle adulthood to the beginning of late adulthood. *Psychology & Health, 40*(5), 796–811. https://doi.org/10.1080/08870446.2023.2261038

Rodríguez-Jiménez, R.-M., & Carmona, M. (2021). A Rationale for Teacher Change from a Bodyfulness Paradigm: An Experience in Higher Education. *Education Sciences*, *11*(9), 460. https://doi.org/10.3390/educsci11090460

Sinkkonen, H. M., Puhakka, H., & Meriläinen, M. (2014). Bullying at a university: students' experiences of bullying. *Studies in Higher Education*, *39*(1), 153–165. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.649726

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior.* En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, pp. 7–24.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 3, 475-483.

Thornberg, R., Tenebaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medical, 13*, 247-252. doi: 10.5811/westjem.2012.3.11792 http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003

Worley, J. T., Meter, D. J., Ramirez Hall, A., Nishina, A., & Medina, M. A. (2023). Prospective associations between peer support, academic competence, and anxiety in college students. *Social psychology of education: an international journal*, 1–19. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09781-3

Zimbardo, P. (2007). The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil. Random House.

INCLUSIÓN Y EMOCIÓN EN EL AULA: IMPACTO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE MOTRIZ ADAPTADA EN ALUMNADO DE FP BÁSICA ESPECIAL

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
C.I.P. ETI Tudela / Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La actividad física, además de sus ampliamente reconocidos beneficios para la salud, representa un recurso pedagógico de gran valor para fomentar la inclusión y mejorar el clima en el aula. A través de propuestas bien diseñadas, las clases de educación física pueden convertirse en espacios donde se promueve la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, origen o condiciones personales, favoreciendo la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad (Bailey et al., 2023).

En este sentido, la práctica de actividades físicas colectivas permite desarrollar competencias sociales como la empatía, la cooperación y la comunicación, esenciales para crear un ambiente positivo y acogedor en el que cada alumno se sienta valorado y seguro. La interacción que surge en situaciones de juego y deporte fomenta el establecimiento de vínculos cercanos y de confianza entre los compañeros, lo que contribuye a reducir actitudes de discriminación o exclusión (Dillon et al., 2022).

Además, la implementación de modelos pedagógicos activos y centrados en el alumnado potencia el compromiso y la motivación, elementos clave para que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje y participen activamente en la dinámica del grupo (Wright et al., 2023).

Por tanto, la actividad física no solo es un medio eficaz para mejorar las capacidades físicas y motoras, sino también una herramienta educativa

fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia, mejorar la cohesión social y construir un clima de aula positivo, en el que se favorece el desarrollo integral del alumnado, tanto a nivel individual como colectivo.

1.1. EMOCIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA

La actividad física no solo contribuye al desarrollo físico y motor, sino que también constituye un escenario privilegiado para la gestión y expresión de las emociones, aspecto fundamental en la formación integral del alumnado.

Las situaciones motrices que se producen en el contexto educativo permiten al estudiante experimentar un amplio abanico de emociones, desde la alegría y la satisfacción por los logros alcanzados hasta la frustración ante el error o la dificultad, lo que favorece el autoconocimiento y la autorregulación emocional (Pellicer, 2021). Estas vivencias, lejos de ser accesorias, se convierten en un motor esencial para el aprendizaje, ya que las emociones positivas potencian la motivación, la creatividad y la disposición para afrontar nuevos retos, mientras que las emociones negativas, adecuadamente gestionadas, ofrecen oportunidades para desarrollar resiliencia y habilidades de afrontamiento (Gómez et al., 2022).

Además, el componente social inherente a la actividad física facilita el establecimiento de vínculos emocionales entre los compañeros, promoviendo la empatía, el respeto y el sentido de pertenencia al grupo, aspectos que mejoran significativamente el clima en el aula y contribuyen a una convivencia más saludable y cooperativa (Rodríguez & Ruiz, 2023). Por ello, diseñar propuestas que tengan en cuenta el componente emocional de la actividad física es clave para garantizar un proceso educativo que no solo potencie las capacidades físicas, sino que también fomente el bienestar emocional y social del alumnado, dotándolo de recursos para gestionar sus emociones de manera consciente y positiva tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

1.2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Las situaciones de aprendizaje en el área de educación física son un elemento clave para lograr que la enseñanza sea inclusiva, emocionalmente significativa y adaptada a la diversidad del alumnado.

El diseño de situaciones de aprendizaje vinculadas a la actividad física tiene una sólida justificación tanto desde el plano pedagógico como desde una perspectiva biopsicosocial. Estas situaciones permiten articular contenidos curriculares a través de experiencias activas, significativas y contextualizadas, favoreciendo la construcción de aprendizajes funcionales y duraderos. En el ámbito educativo, la actividad física se presenta como un medio privilegiado para desarrollar competencias clave, no solo motrices, sino también sociales, emocionales y cognitivas. Al partir del movimiento como eje metodológico, se estimula la participación, la cooperación, la toma de decisiones y la autorregulación emocional, aspectos esenciales para un aprendizaje integral.

Además, diseñar actividades desde un enfoque inclusivo y adaptado, como promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permite atender la diversidad del alumnado, garantizando el acceso, la implicación y la expresión de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales. En este sentido, la actividad física no solo es un contenido a enseñar, sino una herramienta pedagógica para educar en valores y facilitar la inclusión.

Tal como señalan Devís y Peiró (2021), las situaciones motrices bien diseñadas potencian el aprendizaje significativo al conectar la acción con la reflexión. Asimismo, Fraile (2022) destaca que la educación física, cuando se orienta desde un enfoque competencial y centrado en el alumnado, contribuye de forma directa al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la mejora del clima educativo.

Diseñar actividades que respondan a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, y motivación, asegurando así que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o experiencias previas, tengan la oportunidad de participar activamente y alcanzar los objetivos planteados (Meyer et al., 2014). Esta perspectiva favorece que las propuestas didácticas consideren tanto los aspectos motores como los emocionales, generando experiencias que despierten el interés, fomenten la curiosidad y promuevan la conexión personal con los contenidos. Al permitir distintas maneras de implicarse y expresarse, se contribuye a que el alumnado viva la

actividad física como un espacio seguro y motivador, donde las emociones positivas se convierten en motor de aprendizaje y las negativas se transforman en oportunidades de crecimiento personal (Pellicer, 2021).

Además, las situaciones de aprendizaje planteadas bajo un enfoque DUA promueven la inclusión real en el aula, al garantizar que ningún estudiante quede excluido por barreras físicas, cognitivas o emocionales, reforzando así el sentido de pertenencia y el respeto por la diversidad (Moreno-Murcia et al., 2022). En definitiva, integrar el DUA en el diseño de situaciones de aprendizaje en educación física no solo favorece la adquisición de contenidos, sino que también potencia el desarrollo emocional y social, elementos esenciales para un aprendizaje integral y significativo.

A raíz de la aplicación de la actividad física como medio para favorecer la inclusión, así como para generar emociones positivas, existen colectivos como por ejemplo el de Formación Profesional Especial, que puede ser especialmente sensible para establecer vínculos con la universidad, suponiendo una oportunidad enriquecedora y transformadora para ambas partes, especialmente si se articula a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Este enfoque pedagógico no solo promueve la participación activa y equitativa de todos los implicados, sino que actúa como un nexo natural entre colectivos diversos, facilitando el intercambio de saberes, habilidades y experiencias. Para el alumnado de Formación Profesional Especial, la interacción con entornos universitarios mediante metodologías colaborativas favorece el desarrollo de competencias sociales, la autoestima y el sentimiento de pertenencia, al mismo tiempo que les ofrece un espacio donde son reconocidos como agentes válidos del proceso de aprendizaje. En paralelo, el estudiantado universitario se ve expuesto a una realidad diversa que enriquece su formación profesional y humana, desarrollando habilidades como la empatía, la comunicación inclusiva y la capacidad de adaptación. El aprendizaje colaborativo permite construir un vínculo bidireccional genuino, en el que cada participante enseña y aprende desde su posición, eliminando jerarquías y generando conocimiento conjunto. Este tipo de conexión impulsa una universidad más inclusiva,

comprometida con su función social, y contribuye a visibilizar y dignificar a los colectivos de Formación Profesional Especial, promoviendo una educación transformadora basada en la cooperación, la equidad y el respeto a la diversidad.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y valorando la necesidad de implementar propuestas educativas orientadas al desarrollo de situaciones de aprendizaje motrices adaptadas el contexto de la formación profesional especial, desde la Universidad de Valladolid y más concretamente el Campus Duques de Soria, estableciendo lazos con el Centro Integrado Politécnico ETI de Tudela. Se ha generado una propuesta educativa con los siguientes objetivos

2.1. Objetivos principales

Valorar el efecto que tiene la aplicación de una situación de aprendizaje motriz adaptada al contexto de la formación profesional especial sobre las emociones percibidas.

Valorar el efecto que tiene la aplicación de una situación de aprendizaje motriz adaptada al contexto de la formación profesional especial sobre el clima del aula.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La redacción del presente capítulo ha tenido como base el proyecto de innovación docente denominado docente Se ha desarrollado el proyecto de innovación docente tras ser aceptado y publicado en la sede electrónica de la universidad de Valladolid el 22 de julio de 2024 con el número 181 “Metodología ACBP para el desarrollo y aplicación de situaciones de aprendizaje en el deporte mediante una perspectiva inclusiva para favorecer el clima del aula” que en relación a este capítulo de libro tiene los siguientes objetivos.

Para el diseño del proyecto se han seguido las indicaciones del programa KIMUA (cuyo significado es brote) las que son marcadas por el departamento de educación de Navarra en forma de rueda lo que facilita enormemente que el proyecto llegue a buen fin. Siguiendo las mismas el docente debe como punto de partida identificar el proyecto (para lo que diseña un documento denominado "Canvas", que en una sola hoja de papel refleja el resumen del proyecto detallando los siguientes aspectos: curso, descripción del proyecto, profesorado, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, temporalización en trimestre y fechas, fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre-producto final) paquetes de trabajo, equipos tareas y roles así como herramientas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación/ recursos a utilizar, difusión del proyecto (incluir el enlace a la web del centro).

3.2. Participantes

La propuesta educativa ha tenido por un lado como protagonistas a 44 alumnos/as de 1º de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Facultad de Educación de Soria y más concretamente en su asignatura "Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte", como generadores de las situaciones motrices adaptadas sobre los contenidos, a su vez, participaron como alumnado receptor y experimentador de dichos juegos un colectivo de 12 alumnos/as de Formación Profesional Básica con necesidades educativas especiales del CIP ETI de Tudela.

3.3. Cuestionarios

En la puesta en marcha del proyecto se valoraron las emociones mediante el cuestionario Games and Emotion Scale (GES) en el que se valoran de 0-10 las siguientes emociones: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, ira y rechazo en la que 0 significa nada y 10 significa muchísimo

La aplicación del cuestionario GES tuvo lugar justo al llegar al lugar de la práctica, posteriormente se realizaba la situación de aprendizaje motriz adaptada de al menos 60 minutos de duración y finalmente se volvía a pasar el cuestionario, para finalizar la actividad. La cumplimentación se realizaba a través del uso de un dispositivo móvil, con el cual el alumnado respondía a las cuestiones que aparecen plasmadas

en un cuestionario Google Forms creado con tales fines y así facilitar el tratamiento de datos.

Para valorar el clima del aula, se utilizó un cuestionario compuesto por 15 ítems para valorar el clima de aprendizaje (Matos-Fernández, 2009). Dicho cuestionario fue validado para estudiantes universitarios. La validez de contenido se investigó a través del criterio de jueces expertos (índice de acuerdo = 0,89), mientras que la validez predictiva se llevó a cabo a través de correlaciones y regresiones entre la variable de clima de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos y las alumnas. Este cuestionario está formado por 15 frases que se refieren a la relación del alumnado con el profesor de la asignatura y se valora con una escala Likert del 1 al 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Dado que los profesores tienen diferentes estilos al tratar con los estudiantes y, por tanto, se desea conocer cómo se han sentido los alumnos y las alumnas con el profesor. Estudios previos también reportaron buena consistencia interna.

La aplicación del cuestionario tuvo lugar al finalizar la aplicación práctica de la situación de aprendizaje motriz adaptada. La cumplimentación del mismo se realizó a través del uso de un dispositivo móvil, con el cual el alumnado respondía a las cuestiones que aparecen plasmadas en un cuestionario Google Forms creado con tales fines y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4. Propuesta educativa

La propuesta educativa con el alumnado comenzó a mediados de septiembre de 2024 y finalizó a mediados de febrero de 2025, lo cual supuso la utilización de un curso lectivo para implantarlo con el alumnado. En su desarrollo se tomó como referencia el modelo de ACBP Kimua y los entregables que se desarrollaron fueron los siguientes: 1º Creación de grupos con hoja de roles y normas, 2ºRevisión de artículos científicos sobre la temática elegida 3º Diseño y creación de situaciones de aprendizaje con materiales físicos o digitales. 4º Exposición de la propuesta. 5º Diario de seguimiento y valoración. Dicho desarrollo de entregables abarcó el periodo de septiembre a diciembre.

Posteriormente, se seleccionó una situación de aprendizaje diseñada con distintos niveles de dificultad, lo que permitió su aplicación efectiva a un colectivo con alta diversidad como el de Formación Profesional Especial. Esta propuesta tomó como base los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), priorizando la accesibilidad y la personalización del proceso educativo. Para ello, se incorporaron recursos como la adaptación visual mediante pictogramas y la generación de un audio explicativo, facilitando la comprensión y ejecución de la tarea por parte de todo el grupo, independientemente de sus características cognitivas, comunicativas o motrices.

La elección no fue casual: respondía a la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación y expresión del contenido, garantizando así la equidad en el acceso a la información. De esta manera, se aseguró que cada estudiante pudiera participar activamente desde sus capacidades y estilos de aprendizaje, reforzando la implicación y la motivación intrínseca. La actividad práctica fue implementada durante el mes de febrero, y posteriormente analizada desde una perspectiva crítica y reflexiva por el alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, responsables del diseño y ejecución.

Este enfoque metodológico no solo permitió comprobar la viabilidad de aplicar los principios del DUA en contextos reales de diversidad, sino que también evidenció la importancia de la planificación didáctica inclusiva para generar experiencias de aprendizaje más justas, significativas y emocionalmente enriquecedoras.

3.5 Análisis estadístico

El análisis descriptivo de los datos se llevó a cabo reportando el valor de la media como principal referencia para interpretar las tendencias generales de las respuestas obtenidas. Para el procesamiento de la información, se emplearon diversas herramientas tecnológicas complementarias: en primer lugar, se utilizó Microsoft Excel para la organización preliminar y visualización básica de los datos; posteriormente, los cuestionarios fueron gestionados a través de Google Forms, lo que facilitó la recogida digital y automática de las respuestas del alumnado.

Finalmente, para el análisis estadístico más detallado, se recurrió al software especializado SPSS versión 22.0, que permitió realizar un tratamiento más riguroso de los datos, incluyendo análisis de frecuencias, medias y contraste de variables. La significancia estadística obtenida fue de $p > 0,05$, lo que indica que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones realizadas, aunque sí se observaron tendencias relevantes desde el punto de vista pedagógico y emocional. Estos resultados, aunque no concluyentes desde una perspectiva estrictamente estadística, aportan información valiosa para la interpretación cualitativa del impacto de las situaciones motrices adaptadas en el clima del aula y las emociones percibidas.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos reveló diferencias significativas en los valores obtenidos para cada emoción antes y después de la intervención Tabla 1.

TABLA 1. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emociones pre y post aplicación de la situación de aprendizaje motriz así como al valor de p.*

Emoción analizada	Valor medio pre ejercicio	Valor medio post ejercicio	Valor p
Felicidad	5	7,16	< 0,05
Ira	1,08	2,33	> 0,05
Miedo	1,58	1,58	> 0,05
Rechazo	1,41	2	> 0,05
Sorpresa	4,75	5,5	> 0,05
Tristeza	2,11	1,43	> 0,05

Los resultados obtenidos tras la intervención educativa reflejaron un incremento notable en los niveles de felicidad, pasando de una puntuación media de 5 a 7,16, lo que indica una mejora significativa en el estado emocional positivo del alumnado participante. Este dato resulta especialmente relevante, ya que sugiere que las situaciones motrices adaptadas no solo fueron aceptadas con entusiasmo, sino que también generaron un impacto emocional favorable. Además, se observaron ligeros aumentos en otras emociones positivas, como la sorpresa, que ascendió de 4,75 a 5,5, lo cual puede interpretarse como una mayor

implicación, curiosidad y respuesta emocional ante la novedad o el desafío de las actividades propuestas. En cuanto a las emociones comúnmente consideradas negativas, se registraron variaciones menos marcadas pero igualmente dignas de mención. La tristeza experimentó un aumento de 1 a 1,66, lo que podría deberse a la reflexión personal o a momentos de frustración durante el proceso de aprendizaje, sin que ello implique una vivencia negativa en sí misma. La ira pasó de 1,08 a 2,33, posiblemente como resultado de situaciones de exigencia o confrontación con las propias limitaciones, lo cual es coherente con un proceso emocional natural en contextos retadores. El rechazo aumentó levemente de 1,41 a 2, mientras que el miedo se mantuvo constante en 1,58.

Por otro lado, en lo que se refiere a la valoración del clima del aula, a continuación, en la Tabla 2, podemos observar los resultados obtenidos en la misma.

TABLA 2. *Resultados obtenidos respecto a la valoración del clima del aula.*

Indicador	Valor medio pre ejercicio
Siento que mi profesor me da opciones y alternativas para el desarrollo de las actividades.	6,5
Siento que mi profesor me comprende.	6,67
Durante el desarrollo de las sesiones, tengo posibilidad de preguntar lo que considere oportuno.	6,5
Mi profesor me da confianza y cree que seré capaz de hacer bien las cosas.	6,75
Siento que mi profesor me acepta.	6,75
Mi profesor se asegura de que haya entendido los objetivos y contenidos del módulo a trabajar.	6,42
Mi profesor me anima a hacer preguntas.	6,75
Siento mucha confianza en mi profesor.	6,5
Mi profesor intenta responderme a las dudas que le planteo.	6,58
Mi profesor me escucha cuando le planteo mis preguntas.	6,5
Mi profesor maneja las emociones de los alumnos de forma educada.	6,5
Siento que a mi profesor le importo como persona.	6,75
No me siento muy bien con respecto a la forma en que mi profesor me habla.	4,67
Mi profesor trata de entender cómo veo las cosas antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas.	5,75

Entre los resultados obtenidos destacan con una puntuación de 6,75 de media sobre 7 las preguntas: “Mi profesor me da confianza y cree que seré capaz de hacer bien las cosas”, “Siento que mi profesor me acepta”. “Mi profesor me anima a hacer preguntas”. “Siento que a mi profesor le importo como persona”.

Por otro lado, con la valoración más baja con 4,66 tenemos a la pregunta “No me siento muy bien con respecto a la forma en que mi profesor me habla”, así como con 5,75 a la pregunta “Mi profesor trata de entender cómo veo las cosas antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas”

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tras la implementación de una situación motriz adaptada, diseñada y aplicada por el alumnado de la asignatura “Teoría e Historia de la Actividad Física y del Deporte” de 1º del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Campus Duques de Soria, reflejan un incremento significativo en la emoción de la felicidad entre los participantes, pasando de una puntuación de 5 a 7,16. Este aumento evidencia la capacidad del ejercicio físico, cuando es concebido desde un enfoque colaborativo y significativo, para generar estados emocionales positivos. La actividad no solo fue diseñada atendiendo a criterios de inclusión y adaptación, sino también bajo un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje colaborativo por proyectos, donde el alumnado asumió un rol activo y reflexivo.

Este enfoque resulta plenamente concordante con los hallazgos de Martínez-Monedero et al. (2021), quienes demostraron que el ejercicio físico implementado a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos tiene un impacto emocional positivo, especialmente en variables como la felicidad, la satisfacción y la autoestima. Según estos autores, el hecho de que los estudiantes participen en todo el proceso de diseño y aplicación de la actividad refuerza su sentido de competencia, pertenencia y propósito, factores directamente relacionados con el bienestar emocional.

Por otro lado, según Bisquerra (2009) el leve aumento en la emoción de ira, pasando de 1,08 a 2,33 tras la implementación de la situación motriz adaptada diseñada por el alumnado de Teoría e Historia del Deporte en

el Campus Duques de Soria, puede interpretarse como, una manera de canalizar cierta frustración si no se consiguen los objetivos. No obstante, hay que tener en cuenta el contenido aplicado, en este caso la situación motriz que se llevó a cabo era con palas. Y pese a que se establecieron 3 niveles de dificultad, si no hay una familiarización o dominio previo, son emociones que pueden surgir y deben ser educadas.

A su vez, la experiencia metodológica ACBP aplicada en el Campus Duques de Soria confirmó que el aprendizaje colaborativo es un elemento clave para fomentar la inclusión y mejorar el clima emocional en el aula. El diseño y aplicación de juegos educativos deportivos, por parte del alumnado universitario y con intervención en Formación Profesional Básica, generó emociones positivas reales y una mayor cohesión grupal. Este enfoque conecta directamente con Ramírez Domínguez et al. (2024), quienes resaltan que las emociones percibidas como la felicidad, la implicación y la gestión de la ira— son indicadores esenciales para valorar la eficacia educativa de intervenciones inclusivas basadas en proyectos.

En lo referido a la valoración del clima del aula, entre los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta motriz adaptada, destaca el elevado nivel de percepción positiva del alumnado hacia su docente, con una puntuación media de 6,75 sobre 7 en afirmaciones como: "Mi profesor me da confianza y cree que seré capaz de hacer bien las cosas", "Siento que mi profesor me acepta", "Mi profesor me anima a hacer preguntas" y "Siento que a mi profesor le importo como persona". Este nivel de valoración revela un fuerte vínculo pedagógico, construido sobre la base del respeto, la confianza mutua y el reconocimiento individual del alumnado.

Dicho vínculo puede atribuirse a la utilización de situaciones motrices diseñadas bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde el ejercicio físico no solo cumple una función formativa, sino también relacional y emocional. La adaptabilidad inherente al DUA permite ofrecer múltiples formas de participación, expresión y representación, lo cual facilita que todo el alumnado se sienta incluido y valorado en función de sus capacidades reales. Este contexto de accesibilidad y aceptación genera un entorno seguro, donde se refuerza la autoestima y se facilita la apertura emocional.

Como señala Carbonell (2021), el DUA no solo mejora los aprendizajes cognitivos, sino que también potencia la dimensión afectiva del proceso educativo, especialmente cuando se implementa en actividades vivenciales como las situaciones motrices. Así, la acción física inclusiva se convierte en un puente para construir relaciones pedagógicas más humanas, donde el alumnado percibe que su presencia y esfuerzo tienen sentido y valor, promoviendo un clima motivador, afectivo y transformador.

Por otro lado, el valor de 5,75 obtenido en el ítem "Mi profesor trata de entender cómo veo las cosas antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas" refleja una percepción mayoritariamente positiva por parte del alumnado respecto a la empatía y capacidad de escucha del docente. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, esta puntuación también revela un margen de mejora en cuanto a la implementación de prácticas docentes más centradas en el estudiante y en sus experiencias previas. A pesar de que la cifra es alta, sugiere que no todos los estudiantes sienten plenamente que sus puntos de vista son considerados como punto de partida antes de recibir propuestas alternativas. Para optimizar este aspecto, podría plantearse la integración de metodologías más participativas y dialógicas, como el aprendizaje dialógico, que promueve un entorno de coconstrucción del conocimiento a través del diálogo igualitario, valorando la voz del alumnado como eje del proceso educativo. Tal enfoque no solo favorece la comprensión mutua entre docente y estudiante, sino que también refuerza la autonomía, la toma de decisiones y la implicación activa en el aprendizaje. Según Flecha (2022), los entornos educativos que incorporan interacciones dialógicas consiguen mayores niveles de inclusión, motivación y cohesión grupal, lo que podría contribuir a incrementar significativamente la percepción del alumnado sobre el reconocimiento de su perspectiva. Así, avanzar hacia metodologías más centradas en la interacción y el diálogo horizontal puede ser clave para reforzar el clima del aula y, concretamente, este tipo de dimensiones afectivo-comunicativas.

A su vez, no debemos olvidar que ll alumnado de Formación Profesional Básica Especial presenta una gran diversidad de perfiles, lo que convierte la implementación de propuestas didácticas en un reto complejo. Las necesidades educativas especiales individuales, tanto a nivel cognitivo como emocional y social, exigen una planificación altamente

personalizada y flexible. Esto implica adaptar constantemente los recursos, las estrategias metodológicas y los ritmos de aprendizaje para asegurar una participación real y significativa. Como señalan Echeita y Ainscow (2021), avanzar hacia una educación inclusiva requiere no solo recursos, sino también una profunda transformación en la mirada pedagógica, centrada en el respeto a la diversidad y la equidad.

A pesar de los resultados positivos observados, es necesario tener en cuenta ciertas limitaciones del estudio, como el tamaño reducido de la muestra y la brevedad de la intervención. Sería recomendable que futuras investigaciones analicen la persistencia de los efectos en el tiempo y su aplicabilidad en diferentes contextos y perfiles de alumnado. Además, sería valioso indagar en los procesos que explican los cambios emocionales observados, con el fin de perfeccionar y adaptar las intervenciones de manera más eficaz.

Desde nuestro rol docente y, en este caso concreto, desde la especialidad de las actividades físico-deportivas—asumimos también una función clave como promotores de salud. Esta perspectiva nos permite alinear los objetivos curriculares con una formación integral del alumnado, especialmente en Formación Profesional. Se trata de ofrecer experiencias significativas que fomenten la participación activa del estudiantado en su propio proceso educativo, atendiendo a todas las competencias clave, especialmente las de carácter profesional, personal y social, así como a los resultados de aprendizaje establecidos. En este marco, el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se consolida como una estrategia eficaz para alcanzar estos fines, al permitir un trabajo colaborativo, contextualizado y emocionalmente implicado.

Finalmente, sería deseable abrir nuevas líneas de estudio que profundicen en la relación entre ejercicio físico, emociones y bienestar psicológico, considerando factores como la tipología de las actividades, la diversidad de los grupos participantes y la organización temporal semanal de las sesiones.

6. CONCLUSIONES

A partir de la implementación de situaciones de aprendizaje adaptadas de carácter motriz, diseñadas y aplicadas por el alumnado de 1º del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Campus

Duques de Soria, se obtienen conclusiones altamente positivas respecto a su impacto emocional y pedagógico sobre el alumnado de Formación Profesional Especial del CIP ETI Tudela. La experiencia ha demostrado que, cuando las propuestas motrices parten de un enfoque inclusivo y contextualizado, es posible generar entornos de aprendizaje emocionalmente enriquecedores y pedagógicamente eficaces.

Desde el punto de vista emocional, destaca especialmente el incremento significativo de la emoción de felicidad entre los participantes, lo que evidencia que la actividad física, cuando es adaptada a las necesidades del alumnado, puede actuar como un potente catalizador del bienestar.

La implicación activa, el reconocimiento individual, la interacción cooperativa y el componente lúdico de las tareas han favorecido la aparición de emociones positivas que inciden directamente en la autoestima, la motivación y la predisposición al aprendizaje. Esta mejora emocional no solo responde a las características de la actividad física, sino también a la forma en que ha sido planteada: con sensibilidad, empatía y adecuación metodológica.

Asimismo, el análisis del clima del aula reflejó una percepción favorable del alumnado hacia la figura docente y el entorno de trabajo generado. Se valoró positivamente la actitud comprensiva del profesor, su capacidad para motivar y la seguridad que brindaba, aspectos claves para un aprendizaje significativo. En este sentido, puede afirmarse que las situaciones motrices adaptadas no solo optimizan la adquisición de contenidos, sino que también construyen un espacio seguro y estimulante en el que el aprendizaje se convierte en una experiencia emocionalmente gratificante y socialmente cohesionadora. Por tanto, esta experiencia representa un modelo válido y transferible para futuras acciones educativas inclusivas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expresar el más sincero agradecimiento a la Universidad de Valladolid, y en particular al Campus Duques de Soria, por su apoyo y compromiso en el desarrollo de experiencias educativas innovadoras. Agradecemos especialmente al alumnado de 1º del Grado en Ciencias de la Actividad

Física y del Deporte, cuya implicación, creatividad y sensibilidad han sido clave para diseñar y aplicar situaciones motrices adaptadas con un enfoque verdaderamente inclusivo. Igualmente, extendemos nuestro profundo reconocimiento al CIP ETI de Tudela, y de manera especial al alumnado y profesorado de Formación Profesional Básica, por abrir sus puertas con generosidad, confianza y entusiasmo. Gracias por permitirnos compartir un espacio de aprendizaje mutuo en el que la educación física ha servido como puente entre realidades distintas, pero complementarias. Esta colaboración ha sido no solo enriquecedora desde el punto de vista pedagógico, sino también profundamente humana, y confiamos en que marque el inicio de futuras iniciativas conjuntas.

8. REFERENCIAS

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., & Pickup, I. (2023). Physical education and inclusive practice: A contemporary perspective. European Physical Education Review, 29(1), 45–62.

Carbonell, J. (2021). La escuela que aprende: hacia una educación inclusiva, creativa y cooperativa. Octaedro.

Devís, J., & Peiró, C. (2021). La educación física en el siglo XXI: desafíos y oportunidades. Graó.

Dillon, S. R., Richards, K., & Washburn, N. (2022). Physical activity and social inclusion: Building relationships in school settings. Journal of Teaching in Physical Education, 41(4), 521–534.

ECHEITA, G., & Ainscow, M. (2021). Inclusión educativa: transformando la educación para atender a todas y a todos. Narcea.

FRAILE, A. (2022). Didáctica de la educación física para una escuela inclusiva. Síntesis.

GÓMEZ, J., Sánchez, P., & León, A. (2022). Emotions and physical activity: The role of emotional intelligence in physical education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(18), 11234.

LAVEGA Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G... (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Fïsica y el Deporte. Revista de Investigación Educativa, 31(1),151-165. DOI:.

Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. Persona, 0(012), 167–185.

Martínez-Monedero, V., Moreno-Murcia, J. A., & Espinoza-Gutiérrez, C. (2021). Ejercicio físico y aprendizaje colaborativo basado en proyectos: efectos sobre el bienestar emocional. Journal of Sport and Health Research, 13(3), 389–398.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, L. M., & Martínez, C. (2022). Inclusión y motivación en educación física: aplicaciones del DUA. Cultura, Ciencia y Deporte, 17(53), 115–123.

Navarra, E. (2019). Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos "ACBP". Una labor de equipo. Zas comunicación.

PELLICER, I. (2021). La educación emocional a través de la actividad física: claves para una enseñanza significativa. Revista Española de Educación Física y Deportes, (435), 35–44

RAMÍREZ Domínguez, R., Azcárate Jiménez, U. X., Castillo Alvira, D., & Jiménez Marqués, D. (2024). Experiencia metodológica ACBP para el desarrollo y aplicación de juegos educativos deportivos desde una perspectiva inclusiva para favorecer el clima del aula en base a emociones percibidas. En S. Álvarez Álvarez & R. Pinedo González (Eds.), El poder de innovar: experiencias educativas que transforman (pp. 119–124). Agilice Digital.

Rodríguez, L., & Ruiz, J. R. (2023). Social and emotional benefits of physical education: A comprehensive approach. European Physical Education Review, 29(2), 210–225.

Wright, P. M., Richards, K. A. R., & Hall, R. (2023). Transformative pedagogy in physical education: Supporting inclusive and positive learning environments. Quest, 75(2), 179–195.

VIOLENCIA UNIVERSITARIA EN MEDICINA: PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL, IMPACTOS Y ESTRATEGIAS PARA UN ENTORNO SEGURO Y EQUITATIVO

MARIA BELÉN YÁNEZ ZÚÑIGA
Universidad del Azuay

MARÍA ELENA CASTRO RIVERA
Universidad del Azuay

ESTEFANÍA SALOMÉ PAZMIÑO CASTRO
Universidad del Azuay

1.INTRODUCCIÓN

La violencia universitaria se reconoce como un fenómeno complejo y multifactorial que impacta negativamente el bienestar integral de los estudiantes. Esta problemática ha sido documentada a nivel mundial y afecta a millones de jóvenes cada año, especialmente en contextos académicos altamente exigentes como la carrera de Medicina (Herrera & Gómez, 2021).

La Organización Mundial de la Salud (2020) advierte que el acoso, la discriminación y otras formas de violencia en instituciones educativas son responsables de afectar no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental de los estudiantes, pudiendo derivar en depresión, ansiedad, bajo desempeño y, en casos graves, abandono de la carrera.

Diversos estudios en América Latina destacan que la violencia universitaria adopta múltiples formas: física, psicológica, simbólica e institucional (García, 2022). La violencia simbólica, en particular, suele pasar desapercibida y perpetuarse bajo dinámicas de poder desiguales entre docentes y estudiantes (Ramírez, 2020).

En el caso específico de las facultades de Medicina, este fenómeno se ve amplificado por factores como la competitividad, la presión por

obtener notas altas, la carga académica intensa y la exposición a prácticas clínicas jerarquizadas (Vázquez & Salazar, 2021). En muchas ocasiones, se normaliza la humillación pública, el desprestigio entre compañeros y la imposición de tareas abusivas bajo la premisa de "formar carácter" (UNESCO, 2022).

Según cifras de la UNESCO (2022), cerca del 35% de los estudiantes universitarios en América Latina han experimentado alguna forma de violencia durante su formación. A pesar de ello, gran parte de los casos no se denuncia por miedo a represalias o por la falta de protocolos claros de atención.

> En Ecuador, Perú, México y otros países de la región, diversos informes señalan que las universidades públicas enfrentan mayores desafíos para controlar estos fenómenos debido a factores estructurales como la alta demanda estudiantil, la escasez de recursos para atención psicológica y la falta de formación docente en manejo de conflictos (Ramírez, 2020; Herrera & Gómez, 2021).

Frente a esta realidad, la presente investigación se propone analizar, desde la voz estudiantil, cómo se perciben los tipos de violencia presentes en el entorno universitario de Medicina, cuál es la sensación de seguridad y qué estrategias se consideran prioritarias para mitigar este problema.

Particularmente, se busca evidenciar la diferencia entre universidades públicas y privadas, considerando que en las primeras la violencia suele ser más visible y frecuente, mientras que en las segundas, aunque existen protocolos y recursos, la violencia simbólica y la presión académica continúan presentes (UNESCO, 2022; Vázquez & Salazar, 2021).

Asimismo, se aborda la pregunta "¿Qué tipo de violencia ha visto en la universidad?", explorando las respuestas desde una perspectiva interseccional que considera variables como género, edad, nivel socioeconómico y nivel académico alcanzado.

En suma, este trabajo aspira a aportar evidencia actualizada que permita fundamentar políticas universitarias más efectivas, protocolos de denuncia claros y estrategias participativas que garanticen un ambiente de

formación más seguro, equitativo y respetuoso para los futuros profesionales de la salud.

2. METODOLOGÍA

Para abordar de forma integral el fenómeno de la violencia universitaria en carreras de Medicina, se optó por un enfoque de investigación mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos (Herrera & Gómez, 2021). Esta decisión se justifica en la naturaleza compleja y multidimensional de la violencia académica, que no puede ser comprendida únicamente desde cifras numéricas, sino que requiere explorar significados, percepciones y experiencias vividas por los estudiantes (Vázquez & Salazar, 2021).

Diseño de la investigación

El diseño fue descriptivo, exploratorio y propositivo, pues buscó describir la situación actual, explorar causas y efectos desde la percepción estudiantil y, a partir de ello, proponer estrategias de mitigación fundamentadas en la evidencia recopilada (Ramírez, 2020). Esta estrategia permite generar insumos valiosos para la toma de decisiones institucionales y políticas de prevención.

Población y muestra

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes matriculados en carreras de Medicina de universidades públicas y privadas, seleccionadas de manera intencional para contrastar contextos (García, 2022). Se trabajó con una muestra aleatoria y estratificada de 75 estudiantes, considerando la variable edad (18 a 32 años) y el sexo, para garantizar la heterogeneidad de perspectivas.

La muestra se distribuyó de la siguiente forma:

Universidades públicas: 45 estudiantes (60%).

Universidades privadas: 30 estudiantes (40%).

Esta proporción permitió observar diferencias significativas en la frecuencia de manifestaciones de violencia y en la percepción de seguridad según el tipo de institución (UNESCO, 2022).

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron tres instrumentos complementarios:

1. **Cuestionario estructurado**: Incluyó preguntas cerradas y escalas tipo Likert de 5 puntos para medir la frecuencia de experiencias violentas, la percepción de seguridad y la confianza en protocolos de denuncia.

2. **Preguntas abiertas clave**: Una de las más relevantes fue **"¿Qué tipo de violencia ha visto en la universidad?"**, para identificar formas concretas de violencia física, psicológica, simbólica, verbal o sexual (Herrera & Gómez, 2021).

3. **Entrevistas semiestructuradas**: Se realizaron a 15 estudiantes seleccionados por muestreo intencional, buscando testimonios representativos de distintos contextos (público/privado, género y edad) (Ramírez, 2020).

   Los instrumentos fueron **validados por expertos** en psicología educativa y metodología de la investigación. Se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes para garantizar claridad y pertinencia de las preguntas (García, 2022).

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se efectuó de forma presencial y virtual, dependiendo de la disponibilidad de los participantes y las restricciones de acceso a campus universitarios. Las entrevistas se grabaron con autorización previa y se transcribieron textualmente para su posterior análisis (UNESCO, 2022).

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se procesaron mediante análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes y cruces de variables (edad, sexo, tipo de universidad). Para el análisis cualitativo, se empleó análisis

temático, codificando patrones comunes en las respuestas abiertas y entrevistas, con especial énfasis en categorías como: tipos de violencia, responsables, impactos percibidos y propuestas de mitigación (Vázquez & Salazar, 2021).

Se aplicaron criterios de triangulación metodológica para contrastar la información de distintas fuentes, aumentando la validez de los hallazgos (Herrera & Gómez, 2021).

Aspectos éticos

Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento. La investigación se ajustó a los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normas establecidas por la UNESCO para investigaciones educativas (UNESCO, 2022).

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones se identifican:

- El tamaño de la muestra, aunque suficiente para una exploración inicial, no permite generalizaciones amplias.
- La posible subdeclaración de casos de violencia sexual, debido al estigma social y miedo a represalias (Ramírez, 2020).
- La variabilidad entre universidades públicas y privadas puede estar influida por factores contextuales como ubicación geográfica o prestigio institucional, que no se profundizó en este estudio.

A pesar de estas limitaciones, los resultados constituyen una base sólida para ampliar futuras investigaciones y formular políticas específicas orientadas a prevenir la violencia universitaria en carreras de Medicina.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten responder a las preguntas centrales planteadas en esta investigación: ¿Qué tipo de violencia han visto los estudiantes en la universidad?, ¿quiénes son los principales

responsables?, ¿cómo perciben su seguridad?, y ¿qué diferencias existen entre universidades públicas y privadas?

A continuación, se describen los hallazgos más relevantes organizados en apartados temáticos para facilitar su comprensión.

1. Características sociodemográficas

De los 75 estudiantes encuestados, 32 fueron mujeres (42.7%) y 43 hombres (57.3%). Las edades oscilaron entre 18 y 32 años, con una media de 24 años. Del total, 45 estudiantes pertenecen a universidades públicas (60%) y 30 a universidades privadas (40%). Esta distribución permitió observar contrastes relevantes en experiencias de violencia según sexo, edad y tipo de institución (Ramírez, 2020).

TABLA 1. *Distribución sociodemográfica de la muestra*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo femenino	32	42.7%
Sexo masculino	43	57.3%
Universidades públicas	45	60%
Universidades privadas	30	40%
Edad promedio (años)	-	24

Fuente: estudio realizado en estudiantes de medicina universidad central y universidad católica del Ecuador- Quito

2. Tipos de violencia observados

Ante la pregunta "¿Qué tipo de violencia ha visto en la universidad?", los estudiantes reportaron diversas formas. La violencia psicológica fue la más mencionada (76%), seguida por la violencia simbólica (55%) y la violencia verbal directa (43%) (Herrera & Gómez, 2021). En menor medida se reportaron casos de violencia física (7%) y violencia sexual (5%) (García, 2022).

Al segmentar por tipo de institución, se observaron diferencias marcadas:

- En universidades públicas, la violencia psicológica alcanzó el **82%**, la simbólica el **65%** y la verbal el **51%**.

– En universidades privadas, la violencia psicológica se mantuvo alta (**68%**), pero la simbólica bajó a **43%** y la verbal a **33%**.

– Los casos de violencia física y sexual fueron reportados en ambos contextos, pero con mayor frecuencia en públicas (Ramírez, 2020).

TABLA 2. *Tipos de violencia reportados por tipo de universidad*

Tipo de violencia	Públicas	Privadas
Psicológica	82%	68%
Simbólica	65%	43%
Verbal directa	51%	33%
Física	9%	3%
Sexual	7%	3%

Fuente: estudio realizado en estudiantes de medicina universidad central y universidad católica del Ecuador- Quito

3. Principales responsables

En cuanto a los responsables de los actos violentos, el 39% de los estudiantes señaló a otros compañeros como principales agresores, mientras que el 27% responsabilizó a docentes. El 34% restante indicó que la violencia proviene de ambas partes, dependiendo del contexto académico (Herrera & Gómez, 2021).

Este patrón se mantuvo en ambas modalidades de universidad, aunque en públicas los testimonios destacaron una mayor presencia de violencia ejercida por figuras de autoridad, especialmente durante evaluaciones prácticas o tutorías clínicas (Ramírez, 2020).

4. Percepción de seguridad

Respecto a la percepción de seguridad dentro del campus:

– Solo el **34%** de los encuestados manifestó sentirse completamente seguro.

– El **48%** declaró sentirse parcialmente seguro**.**

– Un **18%** reportó sentirse inseguro, principalmente en espacios jerárquicos o competitivos (García, 2022).

Al desglosar por tipo de universidad:

- En públicas, solo el **26%** se siente totalmente seguro, frente a un **47%** en privadas.
- El nivel de inseguridad se eleva a **24%** en públicas y disminuye a **9%** en privadas (UNESCO, 2022).

Esto refleja que la violencia se percibe como más visible y frecuente en universidades públicas, mientras que en las privadas, aunque presente, suele gestionarse mediante protocolos de mediación más efectivos (Vázquez & Salazar, 2021).

TABLA 3. *Percepción de seguridad según tipo de universidad*

Percepción de seguridad	Públicas	Privadas
Se siente seguro	26%	47%
Parcialmente seguro	50%	44%
Inseguro	24%	9%

Fuente: estudio realizado en estudiantes de medicina universidad central y universidad católica del Ecuador- Quito

5. Experiencias de victimización

En total, el 68% de los estudiantes afirmó haber experimentado violencia directa durante su trayectoria académica. Entre ellos, la mayoría describió episodios recurrentes de humillación pública, burlas, amenazas veladas de fracaso académico y actitudes autoritarias de profesores (Herrera & Gómez, 2021).

Las entrevistas cualitativas revelaron que las mujeres y los estudiantes de primeros años son más propensos a ser víctimas, especialmente en contextos donde existe una cultura jerárquica rígida (Ramírez, 2020). En universidades públicas, varios entrevistados mencionaron la falta de confianza en los canales de denuncia como un factor que perpetúa la violencia.

6. Impactos percibidos

Los efectos más frecuentes de la violencia reportados por los estudiantes fueron:

- Ansiedad y estrés académico (**74%**)
- Desmotivación y bajo rendimiento (**61%**)
- Sentimientos de aislamiento (**42%**)
- Miedo a denunciar (**38%**) (OMS, 2020).

  Los impactos fueron **más intensos** en estudiantes de universidades públicas, quienes indicaron menor acceso a atención psicológica gratuita o espacios seguros de mediación de conflictos (UNESCO, 2022).

7. Propuestas para mitigar la violencia

Finalmente, los participantes propusieron acciones clave:

- **Implementar programas de atención psicológica gratuita y confidencial**, especialmente en universidades públicas.
- **Capacitar a los docentes** en manejo emocional, respeto y trato empático.
- **Crear espacios de mediación** y escucha activa.
- **Fortalecer campañas de concientización** sobre violencia simbólica y exclusión académica.
- Mejorar los **protocolos de denuncia**, garantizando anonimato y protección (Vázquez & Salazar, 2021).
- El **87%** valoró positivamente el apoyo psicológico profesional como herramienta clave para prevenir y contener los efectos de la violencia (OMS, 2020). Sin embargo, el **58%** expresó escepticismo ante la posibilidad de cambios reales, citando la normalización de estas prácticas (Herrera & Gómez, 2021).

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación confirman que la violencia universitaria en carreras de Medicina continúa siendo un fenómeno persistente, multicausal y normalizado, especialmente en entornos con

estructuras jerárquicas rígidas (Herrera & Gómez, 2021). La pregunta "¿Qué tipo de violencia ha visto en la universidad?" permitió visibilizar diversas formas de agresión —psicológica, simbólica, verbal, física y sexual— que coexisten en la vida académica cotidiana de estudiantes de distintas edades y géneros.

Estos resultados coinciden con estudios previos que destacan que la violencia psicológica es la forma más común en instituciones de educación superior, seguida por la violencia simbólica (Ramírez, 2020; García, 2022).

> La humillación, la intimidación académica, la discriminación sutil o explícita y las prácticas de exclusión se presentan como prácticas **culturalmente toleradas**, muchas veces justificadas bajo argumentos de "exigencia académica" o "formación de carácter" (UNESCO, 2022).

En comparación con estudios regionales, como el de Vázquez y Salazar (2021) en universidades de México y Chile, se observa un patrón similar: los estudiantes de Medicina reportan niveles más altos de violencia psicológica y simbólica que aquellos de otras carreras. Esto se relaciona con la estructura jerárquica propia de la formación clínica, donde los roles de poder entre docentes y estudiantes se mantienen rígidos y, en ocasiones, arbitrarios.

Un dato clave de esta investigación es la diferencia entre universidades públicas y privadas. Mientras que la violencia se manifiesta en ambos contextos, en las universidades públicas resulta más visible y frecuente, debido a la masificación estudiantil, la sobrecarga docente y la falta de políticas claras de prevención y atención (Ramírez, 2020). Esto coincide con estudios de la UNESCO (2022), que señalan que la falta de recursos institucionales limita la implementación de programas de salud mental y protocolos de denuncia eficaces en contextos públicos.

En universidades privadas, si bien existe mayor disponibilidad de recursos y servicios de orientación psicológica, la violencia simbólica —como la exclusión, el trato diferenciado por nivel socioeconómico o la competencia desleal— persiste como una práctica silenciosa, difícil de evidenciar y, en muchos casos, minimizada por las autoridades (Vázquez & Salazar, 2021).

Otra coincidencia con investigaciones internacionales (OMS, 2020; Herrera & Gómez, 2021) es el impacto que la violencia tiene en la salud

emocional de los estudiantes. La ansiedad, el estrés académico crónico y la desmotivación emergen como efectos directos que, a largo plazo, pueden influir en la deserción universitaria o en la disminución de la calidad profesional de los futuros médicos (García, 2022).

A pesar de los esfuerzos de algunos centros educativos por promover espacios más seguros, persiste una brecha importante entre los protocolos declarados y su implementación real (UNESCO, 2022). Muchos estudiantes, especialmente en facultades públicas, expresaron su desconfianza en los canales de denuncia, percibiéndolos como ineficaces o, incluso, contraproducentes, pues temen represalias académicas o estigmatización.

Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer las políticas institucionales con un enfoque integral que contemple no solo sanciones, sino también prevención, formación y apoyo psicosocial (Ramírez, 2020). Países como Canadá, Suecia y Finlandia han implementado programas pioneros para combatir la violencia en entornos educativos, combinando acompañamiento psicológico, capacitación docente obligatoria y protocolos de denuncia accesibles y confidenciales (OMS, 2020).

Adaptar estas experiencias al contexto latinoamericano implica reconocer particularidades como la desigualdad socioeconómica, la falta de presupuesto en universidades públicas y la persistencia de culturas autoritarias en la enseñanza (García, 2022). Por ello, las propuestas estudiantiles recopiladas en esta investigación —atención psicológica gratuita, formación docente continua, espacios de mediación y campañas de concientización— se alinean con las mejores prácticas internacionales, pero requieren voluntad política e institucional para convertirse en políticas sostenibles (Vázquez & Salazar, 2021).

Otro hallazgo relevante es la vulnerabilidad diferencial de algunos grupos. Las mujeres jóvenes manifestaron mayor exposición a violencia simbólica y acoso sexual, mientras que los estudiantes de primeros semestres refirieron sentirse más expuestos a prácticas de humillación y discriminación jerárquica (Ramírez, 2020). Esto evidencia la necesidad de incluir una perspectiva de género e interseccionalidad en toda estrategia de prevención y atención (UNESCO, 2022).

Por último, se observa un desafío crucial: la normalización de la violencia. La mayoría de los estudiantes reconoce prácticas violentas, pero al mismo tiempo expresa escepticismo sobre la posibilidad real de erradicarlas. Esta paradoja demanda transformar la cultura organizacional de las facultades de Medicina, promoviendo modelos de liderazgo horizontal, tutorías basadas en el respeto mutuo y evaluación docente participativa (Herrera & Gómez, 2021).

5. CONCLUSIONES

La presente investigación evidenció que la violencia universitaria en la carrera de Medicina sigue siendo una realidad cotidiana que impacta de forma directa el bienestar emocional, psicológico y académico de los estudiantes. La combinación de prácticas jerárquicas rígidas, presión académica extrema y relaciones interpersonales autoritarias configuran un escenario donde la violencia —particularmente la psicológica y simbólica— se normaliza y perpetúa (Herrera & Gómez, 2021; Ramírez, 2020).

El 81% de los participantes reconoció haber presenciado algún tipo de violencia dentro de la universidad, predominando las humillaciones, burlas, exclusiones y amenazas veladas (García, 2022). A nivel comparativo, las universidades públicas registraron mayores índices de violencia visible y frecuente, especialmente por la masificación estudiantil, la sobrecarga de trabajo docente y la insuficiencia de recursos para acompañamiento psicológico (UNESCO, 2022). Sin embargo, en las universidades privadas persisten dinámicas de violencia simbólica vinculadas a la discriminación social, la competencia desleal y el trato diferenciado (Vázquez & Salazar, 2021).

Los hallazgos reafirman la importancia de abordar la violencia universitaria como un fenómeno multicausal y estructural, que exige respuestas integrales y sostenidas en el tiempo. En este sentido, las propuestas estudiantiles recopiladas destacan la necesidad de:

- Garantizar **programas de atención psicológica gratuita y confidencial**, con profesionales capacitados en violencia de género y manejo de crisis.

- Establecer **protocolos claros y accesibles de denuncia**, que protejan la identidad de la víctima y aseguren la no revictimización.
- Promover la **capacitación continua del personal docente**, fortaleciendo competencias en manejo de conflictos, comunicación empática y respeto por la diversidad.
- Fomentar **espacios de mediación y diálogo**, donde estudiantes y profesores puedan resolver conflictos de forma horizontal y colaborativa.
- Implementar **campañas institucionales de sensibilización**, orientadas a visibilizar y desnormalizar la violencia simbólica y la discriminación (Herrera & Gómez, 2021; UNESCO, 2022).

A nivel de política pública, los hallazgos apuntan a la necesidad de que los ministerios de Educación Superior y las facultades de Medicina articulen estrategias comunes para prevenir y sancionar la violencia universitaria, considerando lineamientos claros, presupuestos asignados y evaluaciones periódicas de impacto (OMS, 2020). Además, se debe incorporar un enfoque de interseccionalidad, que contemple las vulnerabilidades específicas de género, edad, nivel socioeconómico y etapa académica (Ramírez, 2020).

La transformación cultural de la enseñanza médica requiere cuestionar prácticas tradicionales que justifican la violencia como "formativa" o "disciplinante". En su lugar, debe promoverse una pedagogía del cuidado, basada en la empatía, el respeto y la construcción de comunidades de aprendizaje solidarias (Vázquez & Salazar, 2021).

Finalmente, se destaca que la normalización de estas prácticas constituye uno de los principales obstáculos para el cambio. Superarla implica asumir compromisos claros desde la institucionalidad, pero también desde la comunidad académica, fomentando la denuncia, la escucha activa y la corresponsabilidad. Solo así será posible garantizar un entorno universitario seguro, justo y equitativo, que forme profesionales de la salud conscientes, éticos y comprometidos con una práctica libre de violencia.

6. REFERENCIAS

García, M. (2022). *Violencia simbólica en la universidad: una revisión de casos*. Revista Educación y Sociedad, 34(2), 45-62.

Herrera, L., & Gómez, P. (2021). *Acoso y violencia en entornos universitarios: Un análisis desde la perspectiva estudiantil*. Revista Latinoamericana de Educación Superior, 18(1), 12-28.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Violencia escolar y universitaria: impacto en la salud mental*. OMS Publicaciones.

Ramírez, D. (2020). *Jerarquías académicas y violencia institucional en facultades de Medicina*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO. (2022). *Lineamientos para la prevención de la violencia en instituciones de educación superior*. París: UNESCO.

Vázquez, A., & Salazar, C. (2021). *Relación docente-estudiante y clima institucional: factores de riesgo y protección ante la violencia*. Revista Iberoamericana de Psicología Educativa, 15(3), 33-48.

CREANDO PUENTES: INTERDISCIPLINARIEDAD, CODOCENCIA Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Roberto Sanz Ponce
Universidad Católica de Valencia

Elena López Luján
Universidad Católica de Valencia

Joana Calero Plaza
Universidad Católica de Valencia

Margarita Gutiérrez Moret
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de metodologías activas e inclusivas en el ámbito universitario ha ganado relevancia en los últimos años, especialmente en los grados orientados al ámbito social. La Educación Social es un campo propicio para el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica interdisciplinares e inclusivos. Uno de los enfoques más destacados es el aprendizaje experiencial, que permite a los estudiantes construir conocimiento a través de la interacción directa con su entorno y con personas en situaciones de diversidad funcional o cultural. Según Kolb (2015), el aprendizaje experiencial fomenta la reflexión crítica y promueve la interiorización de competencias prácticas y actitudinales. En este contexto, proyectos que integran la inclusión de personas con discapacidad intelectual en actividades universitarias se alinean con las recomendaciones sobre la necesidad de prácticas pedagógicas que preparen a los futuros educadores sociales para trabajar en contextos reales y diversos (Jiménez y Figueroa, 2022).

Además, una de las claves del éxito de estos proyectos, también, radica en la codocencia y la coordinación interdisciplinar. La codocencia, entendida como colaboración activa entre diferentes docentes para el diseño e implementación de actividades conjuntas, ha demostrado ser eficaz para fortalecer tanto el proceso de enseñanza como el aprendizaje del alumnado. Estudios recientes sugieren que la coordinación docente favorece un aprendizaje más significativo y coherente, permite conectar los contenidos de diversas asignaturas y logra que el estudiante desarrolle una visión más global de su formación (Bishop *et al*., 2020). En el ámbito de la Educación Social, esta metodología resulta particularmente relevante, ya que integra competencias específicas (intervención social o mediación) y transversales (trabajo en equipo, comunicación interpersonal y pensamiento crítico).

El enfoque interdisciplinar no solo favorece el aprendizaje de contenidos más profundos, sino que promueve habilidades no cognitivas esenciales para la vida universitaria, como la adaptación al entorno académico y la adhesión al proceso de aprendizaje. El primer año de universidad, donde la tasa de deserción es considerablemente alta, proyectos basados en el aprendizaje colaborativo y en equipo son una estrategia eficaz para incrementar la participación del alumnado. Morales y Pérez (2021) afirman que el trabajo en equipo permite desarrollar competencias transversales que potencian la capacidad de los estudiantes para afrontar retos complejos y mejorar su rendimiento académico. En el caso de futuros educadores sociales, la capacidad para trabajar en equipo es un pilar fundamental para su futura práctica profesional.

Por tanto, el diseño de proyectos innovadores que integren la interdisciplinariedad, la codocencia y el aprendizaje experiencial resulta clave para formar profesionales comprometidos, capacitados y sensibilizados con la diversidad. La posibilidad de que los alumnos de Educación Social trabajen juntamente con personas con discapacidad intelectual no solo refuerza su formación técnica, sino que también los confronta con la realidad social. Este enfoque inclusivo y transversal mejora el aprendizaje y, además, fomenta la responsabilidad social y el compromiso con la equidad desde las primeras etapas de su formación.

En ese sentido, la coordinación entre docentes universitarios resulta fundamental para ofrecer una experiencia educativa coherente y significativa, especialmente cuando se busca implementar proyectos transversales que conecten diversas asignaturas dentro de un plan de estudios. Según González y Gutiérrez (2020), la fragmentación de los contenidos académicos puede limitar el aprendizaje profundo y la integración de competencias, mientras que una adecuada coordinación entre docentes permite abordar los contenidos de manera complementaria, favoreciendo la comprensión holística por parte de los estudiantes. Al vincular diferentes asignaturas se posibilita una enseñanza más integrada que responde tanto a las competencias específicas del área de Educación Social como a las necesidades formativas de los estudiantes en su primer año universitario (Santos & Martínez, 2021).

El proyecto interdisciplinar y de aprendizaje experiencial que se desarrolla durante el curso 2024-2025 tiene como objetivo principal fomentar la inclusión social y enriquecer la formación integral de los estudiantes de Educación Social. A través de la colaboración con estudiantes con discapacidad intelectual de *UCV-Asindown*, los participantes experimentan actividades para promover la reflexión conjunta y el desarrollo de habilidades socioemocionales y culturales. Dividido en dos fases, el proyecto se vincula con todas las asignaturas del grado impartidas el primer año, garantizando una integración práctica de la teoría con la experiencia real y un aprendizaje significativo.

Este esfuerzo innovador de coordinación docente involucra a diez asignaturas a lo largo del curso académico, subrayando la importancia del aprendizaje transversal y la colaboración interdisciplinaria. La primera fase, que se desarrolla durante el primer cuatrimestre, culmina con una exposición fotográfica inclusiva; mientras que, en la segunda fase, que se desarrolla durante el segundo cuatrimestre, se elabora un material audiovisual didáctico que implementa un conjunto de habilidades sociales. Estos productos no solo sirven como resultados tangibles del proyecto, sino también como herramientas pedagógicas que facilitan la sensibilización sobre la diversidad y la inclusión dentro del entorno académico y social.

En definitiva, este proyecto es una oportunidad de innovación educativa, ya que une teoría y práctica en un contexto de aprendizaje

inclusivo. La combinación de metodologías activas, como el aprendizaje experiencial y la codocencia, así como la colaboración con el colectivo de personas con discapacidad intelectual, contribuye al desarrollo de competencias sociales y al fomento de una ciudadanía empática y comprometida. Este enfoque integral y colaborativo no solo mejora la formación académica, sino que refuerza su capacidad para intervenir en contextos diversos y reales.

1.1. Interdisciplinariedad, Codocencia y aprendizaje experiencial

En el contexto actual de la educación superior es necesario repensar las prácticas pedagógicas, sustituyéndose los viejos usos por propuestas metodológicas más centradas en el alumnado y en su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta realidad nos lleva a integrar tres enfoques metodológicos distintos y complementarios: la interdisciplinariedad, la codocencia y el aprendizaje experiencial. En primer lugar, la interdisciplinariedad nos permite el diálogo y el trabajo conjunto entre las diferentes asignaturas del primer curso de Educación Social, con el objeto de abordar problemáticas complejas desde una visión transversal y holística, superando la clásica fragmentación de los conocimientos. En segundo lugar, la codocencia implica la colaboración entre dos o más docentes en el diseño, implementación y evaluación de procesos educativos, favoreciendo la complementariedad e integración de saberes, el trabajo en equipo y la innovación pedagógica. Del mismo modo, ofrece la oportunidad de una reflexión compartida, mejora las prácticas docentes, genera una experiencia educativa más dinámica e inclusiva y facilita un aprendizaje significativo y contextualizado. Por último, el aprendizaje experiencial sitúa al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo, mediante experiencias concretas que requieren observación, reflexión y acción. Este enfoque conecta el conocimiento con la vida real, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y duraderos, desarrollando el pensamiento crítico y el compromiso social.

Este proyecto se basa fundamentalmente en la importancia de la convivencia y del aprendizaje conjunto entre los estudiantes de Educación Social y los alumnos de *UCV-Asindown*. Por ello, la vivencia y el

aprendizaje por modelado es la base de este aprendizaje: Conocer-Respetar-Compartir-Incluir-Sensibilizar-Normalizar. En esa línea, en los últimos años, el aprendizaje experiencial ha ganado una gran relevancia, impulsado por las nuevas corrientes pedagógicas y las transformaciones sociales (Calvert, 2011; Gallop *et al*., 2023). En el ámbito de la Educación Social, es habitual encontrar cierta confusión conceptual entre el voluntariado, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje experiencial, lo que provoca cierta ambigüedad en la literatura académica (Gallop *et al*., 2023). Este tipo de aprendizaje surge como una respuesta innovadora ante las exigencias de un contexto social en constante cambio, y busca ir más allá de las limitaciones propias de los modelos educativos tradicionales. Se distingue por incorporar múltiples enfoques metodológicos que promueven la participación activa, el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes (Plaza *et al*., 2024). A su vez, permite abordar de manera holística tanto los aspectos racionales como emocionales del aprendizaje, generando así una experiencia formativa más rica y significativa (Fernández *et al*., 2010).

Numerosas investigaciones respaldan la eficacia del aprendizaje basado en la experiencia en la formación de estudiantes en distintas áreas del conocimiento (Gleason, 2020). En el entorno universitario, esta propuesta se lleva a cabo a través de diversas estrategias didácticas, como el aprendizaje por proyectos, el trabajo cooperativo, el aprendizaje-servicio y la resolución de problemas, en línea con lo planteado por Kolb (2014). En el caso de la Educación Social, el aprendizaje práctico es fundamental. La presente investigación adopta un enfoque centrado en proyectos experienciales, con una estructura flexible que busca equilibrar los intereses de los estudiantes, las instituciones educativas y las entidades colaboradoras (Gallop *et al*., 2023).

El modelo teórico que guía esta práctica es el de Kolb (2014), quien propone un ciclo de aprendizaje compuesto por cuatro fases: vivencia directa, observación y reflexión, conceptualización teórica y aplicación activa. Una de las características principales de este enfoque es la implicación personal del estudiante en el proceso de interacción con la realidad que se estudia.

Asimismo, a menudo, el aprendizaje experiencial implica vivencias emocionalmente intensas. Tenorio (2022) subraya que las emociones deben formar parte esencial del aprendizaje y que es responsabilidad del educador integrar esta dimensión. El proyecto "Creando puentes" permite una interacción constante entre estudiantes de Educación Social y personas con discapacidad intelectual, lo que da lugar a vivencias emocionalmente enriquecedoras. Estas experiencias tienen el potencial de transformar actitudes, dado que existe una estrecha relación entre emoción, creencias y actitudes (Zepeda *et al*., 2016). Junto con la dimensión emocional, la teoría del cambio cognitivo (Jimeno & Conejero, 2019) plantea que las modificaciones en las actitudes suelen estar precedidas por transformaciones en las estructuras cognitivas. La implicación activa y la reflexión que promueve el aprendizaje experiencial favorecen este proceso de cambio, al facilitar una revisión crítica de las creencias previas y propiciar nuevas formas de entender la realidad. Además, también ayuda a favorecer el compromiso social, ya que la participación del estudiantado en actividades que promueven la equidad y la diversidad construyen una visión sociolaboral más inclusiva y responsable.

1.2. Una experiencia pedagógica entre el alumnado de Educación Social y un grupo de alumnos con Discapacidad intelectual: La relación entre la Universidad y la asociación *UCV-Asindown*.

La Universidad Católica de Valencia (UCV) ha asumido un firme compromiso con la inclusión y el desarrollo humano integral, lo que se concreta en la creación del *Campus Capacitas-UCV*. Este campus se configura como un paradigma de educación superior centrado en la persona, desde una visión de responsabilidad social universitaria comprometida con la transformación de estructuras que generan desigualdad y discriminación. El *Campus Capacitas* impulsa acciones orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, prestando especial atención a las personas con discapacidad y sus familias, en una apuesta decidida por el progreso social y económico.

Dentro de su estructura organizativa, el *Servicio de Atención a Personas con Discapacidad* juega un papel esencial al velar por los derechos y necesidades de los estudiantes con discapacidad, así como del

personal docente e investigador y el personal de administración y servicios que pueda presentar necesidades específicas de apoyo. Este servicio articula diversas iniciativas, entre las que destaca el *Programa de Formación Dual Capacitas-Asindown*, una propuesta que busca favorecer la inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual a través de una formación ajustada, especializada y contextualizada en el entorno universitario.

El *Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la Empleabilidad en Competencias para la Prestación de Servicios*, desarrollado conjuntamente por el Campus Capacitas y la Fundación Asindown Comunidad Valenciana, representa una experiencia de innovación educativa y social. Este programa está dirigido a personas con discapacidad intelectual mayores de 18 años, que cuentan con un nivel básico de autonomía personal y social que les permite desplazarse por los espacios de formación y asumir funciones ejecutivas sencillas. En la actualidad, participan 26 personas, de las cuales 10 tienen síndrome de Down y 16 presentan otra diversidad funcional intelectual. El grupo está compuesto por 18 mujeres y 8 hombres.

El objetivo fundamental del Diploma es que el alumnado refuerce y consolide competencias personales, sociales y profesionales mediante la ejecución de tareas propias de diversos perfiles laborales, así como la adquisición de actitudes y habilidades clave para desenvolverse en entornos de trabajo reales. La modalidad dual de este programa permite integrar de manera equilibrada la formación teórica con experiencias prácticas en contextos laborales y universitarios, incrementando significativamente las posibilidades de inclusión sociolaboral.

En este marco, se ha diseñado una experiencia de aprendizaje compartido entre los estudiantes del Grado en Educación Social de la UCV y los participantes del Diploma Capacitas-Asindown, con el objetivo de generar espacios de interacción y aprendizaje mutuo. Esta experiencia se desarrolla una vez por semana, durante dos horas lectivas, e implica la participación activa de los futuros educadores sociales en dinámicas de trabajo conjunto con los alumnos con discapacidad intelectual.

Este espacio compartido no solo enriquece la formación práctica del alumnado del Grado, al ofrecerles un contacto directo con realidades diversas y situaciones educativas reales, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, el sentido de comunidad y el compromiso social. A través de esta colaboración, se promueve una educación inclusiva y transformadora, en la que la diversidad es entendida como un valor y una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados. La iniciativa ha demostrado ser un modelo eficaz de inclusión en la educación superior, contribuyendo a la sensibilización de la comunidad universitaria y fomentando el desarrollo de una ciudadanía más justa, empática y solidaria (Plaza *et al*., 2024).

Esta experiencia educativa compartida, basada en la colaboración y la convivencia universitaria, se erige como una práctica significativa en la construcción de una universidad abierta, accesible e inclusiva. Una universidad en la que todas las personas, con independencia de sus capacidades, tienen un lugar, una voz y una oportunidad para crecer, aprender y contribuir al bien común.

2. OBJETIVOS

En el marco de esta investigación y del Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la Empleabilidad en Competencias para la Prestación de Servicios, este Proyecto de Innovación docente se marca los siguientes objetivos generales:

- Objetivo 1. Comprender los cambios en las diferentes etapas de la vida (niñez, adolescencia, juventud, madurez, vejez) desde una visión global de la diversidad humana, a través de una exposición fotográfica inclusiva.
- Objetivo 2. Elaborar un material audiovisual didáctico y divulgativo que muestre ejemplos prácticos de habilidades sociales desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Un proyecto que une a los alumnos universitarios del grado de Educación Social con alumnos de UCV-Asindown, aporta sin duda beneficios para ambos. Los alumnos de primer curso de Educación Social han trabajado con una metodología activa y participativa donde los contenidos teóricos de las diferentes asignaturas se han traducido en situaciones vivenciales. Implementar en el aula metodologías de este tipo, fomenta la motivación y permite un aprendizaje mucho más significativo.

El conocimiento de la teoría junto con la práctica directa les ha aportado, además del saber, una sensibilidad hacia la discapacidad y, por supuesto, empatía y comprensión frente a otras realidades. Se han producido situaciones que han tenido que resolver, situaciones reales que requerían de una respuesta prácticamente inmediata, situaciones ante las que no se han encontrado solos, porque en todo momento han contado con el apoyo y guía de los diferentes profesores, tanto de Educación Social como profesores del grupo de alumnos de UCV-Asindown.

Son muchos los ejemplos que podríamos aportar, donde los alumnos han visto reflejada la teoría de los temarios, en la práctica real. Por tanto, todos los contenidos de las diferentes asignaturas se han puesto en valor al ser acompañados por la práctica directa. Nuestros alumnos han aprendido viviendo y disfrutando, también han conocido la realidad sobre las personas con discapacidad, población con la que podrán trabajar en el futuro. Ir conociendo desde la experiencia los diferentes colectivos con los que interactúa un Educador Social, es sin duda una ventaja para el alumnado del Grado que progresivamente puede ir valorando su vocación hacia la profesión.

En síntesis, nuestros alumnos han aprendido: Conocimientos (teóricos y prácticos); Metodologías (cómo se trabaja con ellos también es un aprendizaje para su práctica de futuro); Resolución de situaciones/de conflictos (inevitables en la práctica y enriquecedores); Empatía (fundamental para comprender, respetar y ayudar al otro); Sensibilidad (básica para trabajar con personas).

En ese sentido, ahora se detallan las dos experiencias prácticas que se han implementado a lo largo de este curso académico. Por un lado, la Exposición fotográfica inclusiva y, por otro, el Taller sobre habilidades sociales.

3.1. Etapas de la Vida desde una Perspectiva Inclusiva y Cultural: Exposición Fotográfica Inclusiva

Durante el primer cuatrimestre del curso 2024-2025, en el marco de la asignatura *Psicología del Desarrollo*, se ha pilotado la primera fase del proyecto interdisciplinar "Etapas de la vida desde una perspectiva inclusiva y cultural", con la participación activa de estudiantes del Grado en Educación Social y personas con discapacidad intelectual del colectivo Asindown. Esta fase ha tenido como objetivo principal crear una exposición fotográfica inclusiva que represente las distintas etapas del desarrollo humano: infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez, desde una mirada intercultural y diversa. Desde esta asignatura se ha guiado la reflexión teórica y vivencial sobre las transiciones vitales, sus significados y cómo pueden percibirse desde diferentes realidades, especialmente cuando se incluyen voces a menudo invisibilizadas.

El proyecto se inició con una presentación conjunta del cronograma y la metodología, y continuó con la formación de grupos colaborativos entre estudiantes universitarios y miembros de Asindown. A lo largo de seis sesiones presenciales se desarrollaron dinámicas centradas en el análisis y representación simbólica de cada etapa vital, aplicando los contenidos de la asignatura para identificar características del desarrollo físico, emocional, cognitivo y social. A partir de estas reflexiones, se diseñaron y capturaron imágenes que recogieran estas ideas clave, impulsando la participación activa de todos los miembros del grupo, con especial atención a la expresión de la propia visión de las personas con discapacidad intelectual.

Como apoyo a este trabajo desde otras materias como, por ejemplo, desde la asignatura de *Inglés* se aportó el vocabulario específico relacionado con cada etapa vital, lo que permitió traducir y adaptar las descripciones para su publicación en redes sociales, contribuyendo a la proyección pública del proyecto. Por su parte, desde la asignatura de *Educación Musical y su Didáctica*, se propusieron piezas musicales que

acompañaron las imágenes, enriqueciendo la dimensión emocional y estética de la exposición. Además, desde la asignatura de *Sociedad y Educación Intercultural* se fomentó la exploración de diferentes perspectivas culturales en torno al ciclo vital, abriendo el debate sobre cómo varían las representaciones de la infancia o la vejez según contextos sociales, familiares o culturales diversos.

Esta experiencia ha permitido al alumnado integrar los contenidos de la asignatura de forma vivencial y significativa, mientras se promovía la empatía, el respeto a la diversidad y la construcción compartida del conocimiento, reconociendo el valor de las voces que con demasiada frecuencia quedan al margen.

3.2. Habilidades Sociales para todos: sensibilización y formación cívico-social

Las habilidades sociales son fundamentales para vivir en sociedad, aprenderlas es básico para poder relacionarnos con los demás y aunque la niñez y la adolescencia son momentos claves en la adquisición y desarrollo de estas, es cierto que puede ser un aprendizaje que se dé a lo largo de toda la vida.

No todas las personas son capaces de desarrollarlas como toca, por lo que la educación formal, no formal o informal, es el medio adecuado para poder trabajarlas. El papel de los educadores cobra aquí toda su importancia y, sin duda alguna, el educador social es uno de los profesionales que puede trabajar con colectivos que requieren o requerirán del aprendizaje de habilidades sociales.

Uno de los colectivos con los que se trabaja desde la Educación Social, y que en muchas ocasiones no ha tenido acceso a los recursos necesarios para desarrollar plenamente las habilidades sociales requeridas para la convivencia y la participación en la sociedad, es el de las personas con discapacidad intelectual. Esta condición puede implicar diferentes niveles de necesidad de apoyo, lo que requiere adaptar las intervenciones de manera personalizada. Algunas personas pueden necesitar apoyos más intensivos o específicos, mientras que otras pueden responder de manera más inmediata a ciertas propuestas educativas o sociales.

En cualquier caso, es fundamental subrayar que todas las personas con discapacidad intelectual tienen potencial para avanzar en el desarrollo de habilidades sociales si se les brinda el acompañamiento adecuado.

El trabajo que los estudiantes del grado de Educación Social llevan a cabo con personas con discapacidad intelectual se fundamenta en un enfoque inclusivo que reconoce la dignidad intrínseca, la capacidad de aprendizaje y el derecho universal a la participación plena, sin establecer distinciones basadas en grados de discapacidad. Esta práctica colaborativa representa una oportunidad formativa significativa para el alumnado, al permitirles desarrollar competencias profesionales esenciales, al mismo tiempo que promueve la inclusión social y el bienestar de las personas con las que intervienen. Además, este proceso facilita una mejora en las relaciones interpersonales y fomenta una participación activa y sostenida en los contextos sociales y laborales en los que se insertaran los alumnos de *UCV-Asindown*.

Desde este proyecto se han trabajado las habilidades sociales, tanto de manera teórica como de manera práctica. En primer lugar, se ha acercado a nuestros alumnos de primero de Educación Social al conocimiento y comprensión, de manera teórica, de las diferentes habilidades sociales. Esto se ha trabajado desde la asignatura de *Habilidades Sociales del Educador Social.* Posteriormente, desde la asignatura de *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, se ha profundizado en el perfil de las personas con discapacidad intelectual, para poder saber cuáles son sus capacidades, pero también qué carencias existen y, por tanto, sobre qué aspectos hay que trabajar. En esta misma línea, desde la asignatura de *Antropología* se ha trabajado y reflexionado sobre valores como el esfuerzo, la inclusión y la dignidad humana a través del visionado de una serie de películas. Por su parte, desde la asignatura de *Políticas social y sistemas de bienestar social*, los alumnos del grado de Educación Social han analizado las diferentes políticas sociales, así como las características de los sistemas de bienestar social.

Para poder hacer esto realidad y conseguir un aprendizaje mucho más significativo, se puso en marcha la parte práctica del Proyecto, a lo largo de seis sesiones, en las que trabajaron conjuntamente los alumnos

de Educación Social (26 alumnos) y de *UCV-Asindown* (18 alumnos). Se dividieron en diferentes grupos reducidos, donde había tres o cuatro alumnos de Educación Social y dos o tres de *UCV-Asindown*. Lo primero que tuvieron que hacer fue encontrarse entre ellos para hablar sobre las habilidades sociales y valorar así, por grupos, cuáles eran aquellas que consideraban más necesarias trabajar. Para ello, posteriormente, los alumnos de Educación Social diseñaron diferentes talleres donde poder trabajar las habilidades sociales y los implementaron por los diferentes espacios de la facultad. Una vez puestos en prácticas los diferentes talleres en grupos pequeños, se realizó una reflexión conjunta para, así, pasar a la siguiente fase del proyecto. En esta segunda fase se elaboraron una serie de videos donde los alumnos eran los protagonistas y escenificaban diferentes situaciones en las que se requería poner en funcionamiento distintas habilidades sociales, en diferentes contextos de la vida real. Para ello, tuvieron que realizar los guiones de las distintas escenas, decidir quién escenificaba cada papel y grabarlos. Fue un trabajo que realizaron de manera autónoma, aunque siempre supervisado por el profesorado, tanto del grado de Educación Social como de *UCV-Asindown*. Todos estos videos fueron estructurados, en cuanto a su contenido, desde la asignatura de *Técnicas e instrumentos para los procesos de enseñanza-aprendizaje*.

El trabajo de cada grupo culminó en una exposición realizada en el aula magna de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, donde fueron invitados todos los alumnos de la titulación, todos los alumnos de *UCV-Asindown*, todos los profesores participantes y las familias de los alumnos con discapacidad intelectual. Se visualizaron los diferentes videos y el acto concluyó otorgando diplomas a todos los estudiantes.

Sin duda alguna, tomando las valoraciones de todos los estudiantes participantes. La experiencia ha resultado altamente enriquecedora, proporcionando un aprendizaje significativo para todos los estudiantes. Desde los equipos docentes se considera que este proceso favorecerá la generalización de dichos aprendizajes de manera más accesible e inclusiva, lo cual se reflejará en el desempeño profesional futuro de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Este proyecto ha supuesto una profunda innovación en la manera y el sentido de afrontar el primer curso del grado de Educación Social. Desde un principio se trataba de introducir a los estudiantes de Educación Social en una experiencia que marcase profundamente su proceso de formación académico y personal. El trabajo, la convivencia, el compañerismo y la amistad surgida a través del proyecto entre los alumnos de Educación Social y los alumnos de *UCV-Asindown* (todos ellos con discapacidad intelectual) ha generado una huella profunda en todos ellos. Además, a lo largo de la implementación de este proyecto los alumnos tuvieron que superar las dificultades provocadas por las inundaciones derivadas de la DANA. Durante el primer cuatrimestre, la ciudad de Valencia padeció una durísima y cruelísima riada, que afectó a muchos estudiantes de la Universidad Católica de Valencia y, concretamente, de nuestra Facultad de Educación. Afectó a sus viviendas, a sus bienes, a los trabajos de sus padres, a los recuerdos de toda una vida y, desgraciadamente, en algunos casos a las vidas de amigos y familiares. Esta realidad dificultó la implementación del proyecto, pero ayudó, más si cabe, a forjar lazos de amistad y de ayuda conjunta entre todos los alumnos participantes. Por tanto, el proyecto realizado ha cumplido con creces los objetivos establecidos. Por un lado, dar a conocer una realidad real, con la que se van a encontrar en su día a día los educadores sociales, dotándoles de las herramientas y estrategias necesarias para poder trabajar con todos los colectivos, independientemente de sus capacidades. Por otro lado, este proyecto ha ayudado a sensibilizar no solo a los estudiantes de Educación Social sino a todos los estudiantes de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, ya que todos han sido testigos del trabajo conjunto realizado y de los resultados obtenidos.

5. REFERENCIAS

Bishop, P., Fong, C., & Saleh, L. (2020). Collaborative Teaching in Higher Education: Benefits, Challenges, and Lessons Learned. *Journal of Higher Education Policy and Management, 42*(4), 409-423. https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1741978

Calvert, V. (2011). Service learning to social entrepreneurship: A continuum of action learning. *Journal of higher education theory and practice*, *12*(5), 60-73.

Fernández, O., Luquez, P., & Leal E. (2010). Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12(1), 63-78.

Gleason Rodríguez, M., & Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación, 44*(2), s.p.

Jiménez, R., & Figueroa, S. (2022). Inclusion in Higher Education: Strategies for Social Educators Working with Intellectual Disabilities. International *Journal of Inclusive Education, 26*(7), 834-848. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1914326

Jimeno, P. & Conejero, S. (2019). Aproximación Conceptual y Estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, *36*(1), 74-83.

Kolb, A. & Kolb, D. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.) Handbook of management learning, education and development. https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3

Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

Morales, A., & Pérez, L. (2021). Enhancing University Engagement through Team-Based Learning: A Model for First-Year Social Work Students. *Journal of Social Work Education, 57*(2), 257-269. https://doi.org/10.1080/10437797.2020.1805292

Gallop, C.J., Guthrie, B., & Asante, N. (2023). The impact of experiential learning on profesional identity: comparing community service-learning to traditional practical pedagogy. *Journal of experiential education, 46*(4), 474-490.

González, L., & Gutiérrez, P. (2020). La importancia de la colaboración docente en la educación superior: Hacia un enfoque interdisciplinar. *Revista de Innovación Educativa, 15*(1), 45-58. https://doi.org/10.1080/1029037X.2020.1731982

Plaza, J.C., Moret, M.G., & Navarrete, J.M.B. (2024). Actitudes hacia la discapacidad intelectual en educación social: Impacto de la metodología experiencial en la Universidad. In *Competencias socioemocionales en el contexto universitario* (pp. 232-248). Dykinson.

Santos, C., & Martínez, A. (2021). Aprendizaje transversal y trabajo colaborativo en la formación de educadores sociales. *Journal of Social Pedagogy, 10*(2), 235-249. https://doi.org/10.1080/10437797.2020.1825321

Tenorio, G.C. (2022). Perspectivas teóricas y metodológicas en aprendizaje en línea, revisión sistemática*. Revista de investigación científica Alpha Centauri, 3*(1)*,* 43-52. https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.73

Zepeda, S., Abascal, R. & López, E. (2016). Análisis cualitativo de experiencias y emociones en los alumnos en el aula. *Ra Ximhai, 12*(6), 347-358.

E-APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Extremadura

DANIEL ORTEGA ORTIGOZA
Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva multidimensional de la exclusión social – que incluye la dimensión económica, la social y cultural, y la dimensión política (Enríquez (2007) – provoca que aumenten las posibilidades de que algunas de las dimensiones fallen en la integración social, colocando a personas o grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad social (Camacho, 2015). Esta realidad adquiere mayor relevancia en una sociedad en constante transformación, donde múltiples factores —sociales, económicos, culturales o personales— pueden situar a cualquier individuo en contextos de vulnerabilidad, ya sea de forma temporal o permanente. Por tanto, se hace necesario que todas las personas que compartimos espacios en la sociedad seamos empáticos con los demás y sensibles a las situaciones que personas ajenas a nosotros les ha tocado vivir pues, atendiendo a lo anterior, no se sabe cuándo podemos experimentar en nosotros mismos circunstancias similares.

No cabe duda de que la educación juega un papel fundamental en la lucha contra la exclusión social al facilitar a toda la población el acceso a los bienes culturales básicos (Pérez et al., 2012). No obstante, la Universidad, como institución que forma, prepara y ofrece los conocimientos técnicos a los futuros profesionales de cualquier ámbito, debe de ir más allá. La Educación Superior debe ser procuradora de pensamiento crítico generador de cambio social a través de la docencia en la que se busca formar profesionales íntegros e integrales, responsables en su sociedad y

capaces de generar cambios directos en los entornos en los que se desenvuelven (Gómez Delgado, 2009). Especialmente, si entendemos que las personas o los colectivos no son vulnerables por sí mismos, sino que se encuentran en situación de vulnerabilidad cuando presentan dificultades para responder a las exigencias y/o demandas que los contextos sociales exigen. Esto supone que sea el contexto, y no la persona, el que determina la situación de vulnerabilidad (Jurado de los Santos et al., 2015).

Entender esto y llevar a cabo esta labor de formar profesionales íntegros, integrales y responsables, capaces de generar cambio se hace mucho más ineludible en determinados títulos universitarios donde el alumnado tendrá que enfrentarse en su futuro profesional con colectivos en riesgo de exclusión social o en situación de vulnerabilidad social. De acuerdo con Moral Mora (2018), esto supone preparar al alumnado para la identificación, el diagnóstico, el análisis y la intervención en realidades complejas, pero también para potenciar cambios significativos y poner en juego estrategias que permitan la resolución positiva de problemáticas de su entorno. De esta manera, también estaremos generando "una mayor consciencia social, aportando elementos fundamentales para que dicha comprensión se convierta en acciones concretas y estas se expresen en los comportamientos de los estudiantes" (p. 39).

La metodología de Aprendizaje-Servicio cobra una gran importancia ante la labor que nos ocupa combinando "los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, s.f. párr. 1). Además, esta metodología propicia que el alumnado se implique en su propio aprendizaje y genere conocimiento durante el proceso (Ruiz-Coberlla y García-Gutiérrez, 2020). No obstante, no se puede olvidar la importancia que están tomando las redes sociales y el papel que aplicaciones como Instagram tienen en la vida de los jóvenes. Además, esta red social es considerada como una plataforma que extiende las paredes más allá del aula para generar un movimiento social (Nieto Ramos et al., 2022). Esto facilita que se pueda vincular el Aprendizaje-Servicio con el uso de las tecnologías, lo que se conoce como el E-Aprendizaje-Servicio. Escofet (2020) define esta

metodología como "una pedagogía integrativa que compromete a los educandos mediante la tecnología en la indagación cívica, el servicio, la reflexión y la acción" (p. 173).

Este escenario metodológico nos propicia en la Universidad la oportunidad de:

- Transmitir conocimientos al alumnado de una manera atractiva y motivadora para ellos/as
- Implicar al alumnado en la adquisición de conocimientos
- Reflexionar y ser críticos sobre la realidad que nos rodea
- Generar contenido adaptado a la sociedad a partir de los conocimientos adquiridos
- Aumentar el alcance y el impacto de los aprendizajes adquiridos sacándolos de las cuatro paredes del aula.

En el presente trabajo, se utiliza el E-Aprendizaje-Servicio para sensibilizar al alumnado sobre colectivos vulnerables con los que tendrán que trabajar en su futuro profesional y que forman parte de los contenidos teóricos de sus asignaturas universitarias. A través del uso de la aplicación de Instagram, se difunden estos aprendizajes adquiridos sensibilizando al mismo tiempo a la sociedad.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es exponer la experiencia de innovación docente de E-Aprendizaje-Servicio desarrollada en dos asignaturas de dos titulaciones distintas de la Universidad de Extremadura donde se hace uso de la red social de Instagram.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar esta experiencia de innovación se siguió la metodología de ApS. La experiencia se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso 2024/2025 en la asignatura de Educación Intercultural del Grado en Educación Social y en la asignatura de Intervención

educativo-social en situación de dependencia y riesgo de exclusión social del Grado de Criminología y el Doble Grado de Criminología y Derecho, ambas de la Universidad de Extremadura.

3.1. La muestra

La población objeto de estudio estaba compuesta por un total de 37 estudiantes de la asignatura de Educación Intercultural del Grado en Educación Social de la Facultad de Formación del Profesorado y 58 estudiantes de la asignatura de Intervención educativo-social en situación de dependencia y riesgo de exclusión social del Grado de Criminología y del Doble Grado en Criminología y Derecho de la Facultad de Derecho. El alumnado que voluntariamente decidió participar en esta experiencia fueron un total de 29 estudiantes de la asignatura Educación Intercultural (de los cuales el 91,9% son mujeres y el 8,1% son hombres) y 53 estudiantes de la asignatura de Intervención educativo-social en situación de dependencia y riesgo de exclusión social (de los cuales el 84,9% son mujeres y el 15,1% son hombres). El resto del alumnado que no participaron se debe a que se acogieron a la modalidad de evaluación global, por lo que no acudían a clase.

3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para valorar la experiencia se usó la técnica de encuesta. Para ello, se diseñó como instrumento de recogida de datos un cuestionario de preguntas abiertas creado ah doc a través de los formularios de Google donde el alumnado podía expresar su opinión sobre la asignatura cursada de manera completamente anónima y sincera con el objetivo de obtener la máxima información posible para mejorar la experiencia en futuras ediciones. Este cuestionario se suministró una vez finalizada la docencia y se le preguntaba al alumnado fortalezas y debilidades de la docencia; dinámicas o actividades que le habían gustado más y las que les había gustado menos; áreas de mejora; sugerencias, comentarios, quejas o peticiones; y, por último, opinión sobre la experiencia de innovación docente y uso de instagram. Para este trabajo solo nos centraremos en esta última dimensión del cuestionario. Concretamente, esta dimensión estaba compuesta por preguntas dicotómicas (ej.

¿Consideras que las redes sociales pueden ser útiles como recursos educativos/herramientas pedagógicas?), preguntas tipo Likert (ej. ¿Crees que Instagram es una herramienta útil para apoyar el aprendizaje en tu formación?) y preguntas abiertas (ej. ¿Qué aprendizajes positivos destacarías de usar Instagram en esta asignatura?).

3.3. Contextualización y procedimiento

En primer lugar, se presentó al alumnado de ambas asignaturas la posibilidad de llevar a cabo el trabajo práctico de las asignaturas utilizando la metodología de ApS. Como no conocían esta metodología, se les explicó en qué consiste, los objetivos que se persigue de transformación de la sociedad a través de los contenidos teóricos de las asignaturas prestando un servicio a la comunidad y se presentaron experiencias y recursos similares que les ayudaran a situarse. Posteriormente, se explicaron las diferentes fases que tendrían los trabajos prácticos, iguales para ambas asignaturas con pequeñas diferencias:

- Fase I. Preparación y planificación: durante la primera semana, se organizaron los grupos de trabajo de 5 a 6 personas y se presentaron las características y la estructura del trabajo que tenía que abordar el alumnado.

  Inicialmente, se le asignó al alumnado un colectivo en riesgo de exclusión social. Entre otros, algunos de los colectivos trabajados fueron mujeres, personas mayores, jóvenes ninis, jóvenes extutelados, personas con discapacidad, menores migrantes sin referentes familiares, personas refugiadas, personas sin hogar o excarcelados. El alumnado debía investigar buscando información sobre características, estadísticas o datos y factores de riesgo del colectivo. Posteriormente, debían hacer una reflexión crítica sobre las barreras y desigualdades del colectivo respondiendo a una serie de preguntas elaboradas por la docente dependiendo de la asignatura de la que se tratarse. En el caso del alumnado de la asignatura de Intervención educativo-social en situación de dependencia y riesgo de exclusión social del Grado de Criminología y del Doble Grado

en Criminología y Derecho de la Facultad de Derecho, además de la infografía tenían que hacer un informe que recopilara toda la información de manera detallada. Al alumnado de la asignatura de Educación Intercultural del Grado de Educación Social no se le pidió este informe porque contaban con más trabajos prácticos dentro de la asignatura, además de este. No obstante, sí se les solicitaba a ambos grupos de estudiantes que hicieran una reflexión crítica sobre el uso de Instagram y las reacciones obtenidas de sus seguidores sobre las publicaciones realizadas.

– Fase II. Acción y aplicación: una vez comprendido el trabajo a realizar, las cuatro semanas siguientes se dedicaron a investigar sobre el colectivo asignado.

  La docente hacía seguimiento y acompañamiento en clase durante las cuatro semanas para responder dudas, guiar y orientar la realización del trabajo. Este seguimiento se complementó con tutorías fuera del aula para los grupos de trabajo que así lo requirieran y con contacto directo y continuo a través del correo electrónico.

– Fase III. Demostración y difusión: Tras finalizar los trabajos y recopilar toda la información, se dedicó otra semana más a preparar las infografías y las publicaciones complementarias sobre el colectivo. Estas publicaciones complementarias podían ser noticias, encuestas para conocer opiniones, videos elaborados por ellos/as mismos, etc. También se destinó tiempo a preparar las exposiciones y difundir a la sociedad a través de la red social de Instagram los aprendizajes que habían adquirido a través del contenido preparado. Se pidió expresamente al alumnado que, a la hora de difundir el contenido indicaran de forma clara y visible en la red social quién componía el grupo de trabajo para respetar las cuestiones éticas derivadas de la autoría de sus publicaciones.

– Fase IV. Reflexión y evaluación. Finalmente, en la última fase de la experiencia, cada grupo expuso su trabajo y valoró la

experiencia de manera individual a través del cuestionario y de manera grupal en modo de debate en el aula. En concreto, la evaluación del trabajo tuvo en cuenta la participación en los trabajos grupales, la autoevaluación y coevaluación del alumnado y la heteroevaluación del docente sobre la infografía y/o el informe presentado, las exposiciones y las publicaciones de Instagram. La duración de esta fase fue de dos semanas.

3.4. Análisis de datos

Los datos cuantitativos del cuestionario se analizaron con técnicas estadísticas descriptivas como los porcentajes y se utilizaron ciclogramas para la representación gráficas. Para ello, se hizo uso del programa SPSS.

Los datos cualitativos del cuestionario fueron recopilados y analizados de manera deductiva atendiendo a las categorías preestablecidas en el diseño del instrumento. Para este trabajo se analiza la categoría de aprendizajes del uso de Instagram y el impacto de las publicaciones. Para realizar la codificación de respuestas ofrecidas por los estudiantes se utilizó el programa Aquad 7.

4. RESULTADOS

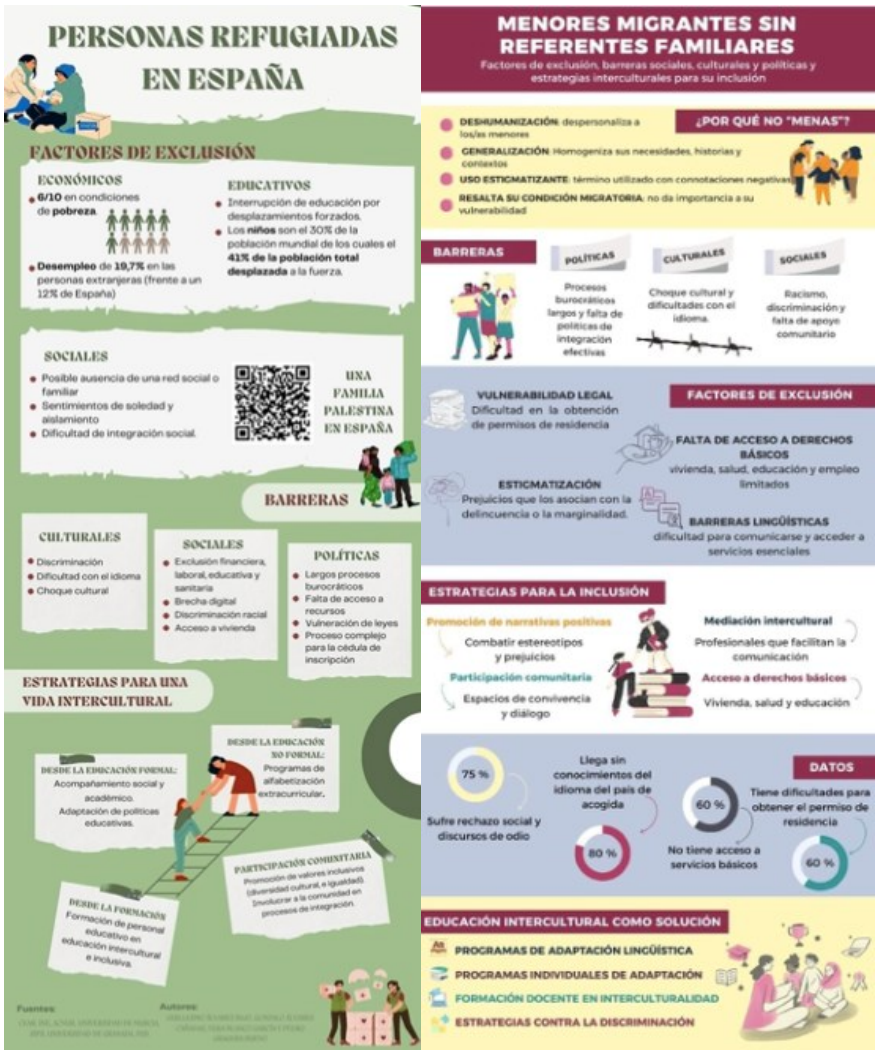
Los resultados se presentan en los siguientes apartados: 1) Publicaciones de Instagram y 2) Valoración de la experiencia de innovación.

4.1. Publicaciones de Instagram

Se presenta a continuación una serie de publicaciones que hacen referencia a las infografías preparadas por el alumnado de ambas asignaturas. Como se puede ver en la Figura 1 y en la Figura 2, el alumnado de Educación Social muestra en las infografías de manera atractiva y visual datos sobre los colectivos en riesgo de exclusión social asignados. De esta manera, toman consciencia y reflexionan sobre las razones por los que estos colectivos se encuentran en situación de vulnerabilidad. También reflexionan sobre las posibles soluciones que pueden abordar desde la educación intercultural para facilitar y promover la integración de estos colectivos en el ámbito educativo en particular y en la sociedad

en general atendiendo a las barreras, factores de riesgo y factores de protección con los que cuentan.

FIGURA 1. *Ejemplo de publicación de infografía sobre personas refugiadas y menores migrantes sin referentes familiares*



Fuente: Elaboración del alumnado de Educación Social

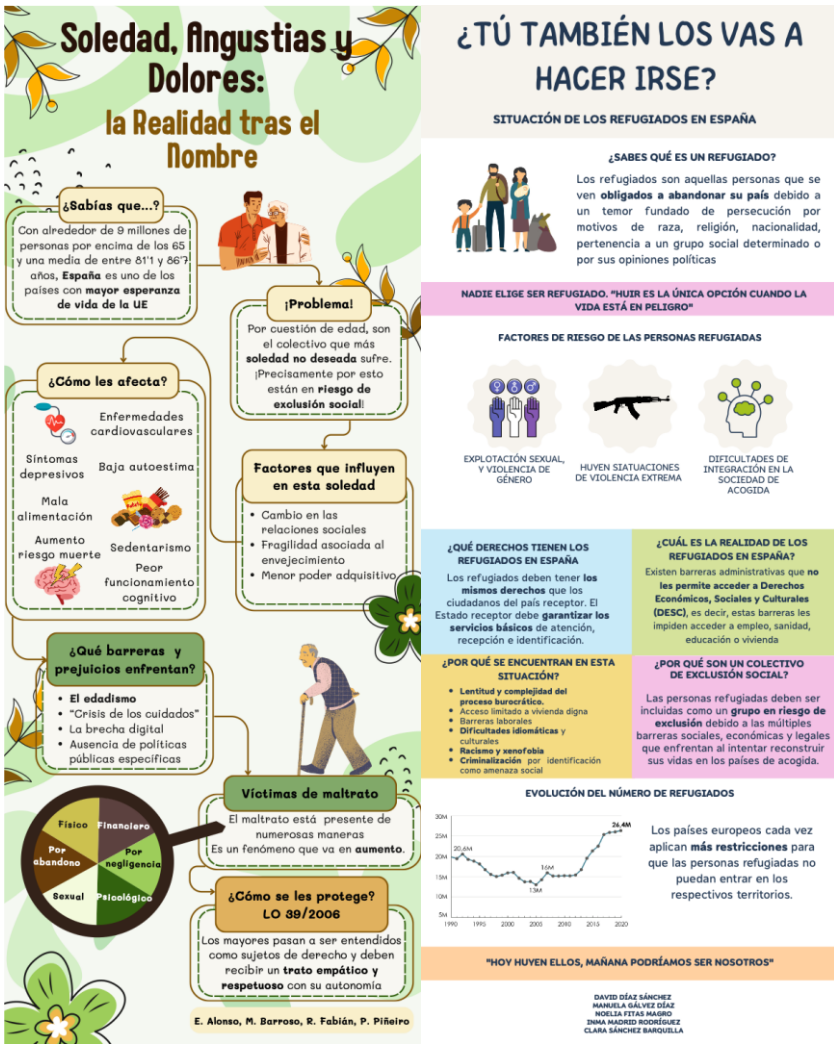
FIGURA 2. *Ejemplo de publicación de infografía sobre mujeres y población gitana*

Fuente: Elaboración del alumnado de Educación Social

Por otro lado, la Figura 3 y 4 muestran otra serie de infografías, esta vez del alumnado del Grado en Criminología y del Doble Grado en Criminología y Derecho. Al igual que el alumnado de Educación Social, las infografías muestran estadísticas que justifican la situación de riesgo de exclusión social del colectivo asignado. No obstante, y al contrario que las infografías anteriores, este alumnado reflexiona sobre las implicaciones

criminológicas a las que pueden estar expuestas las personas pertenecientes a estos colectivos, ya sea como víctimas o como delincuentes.

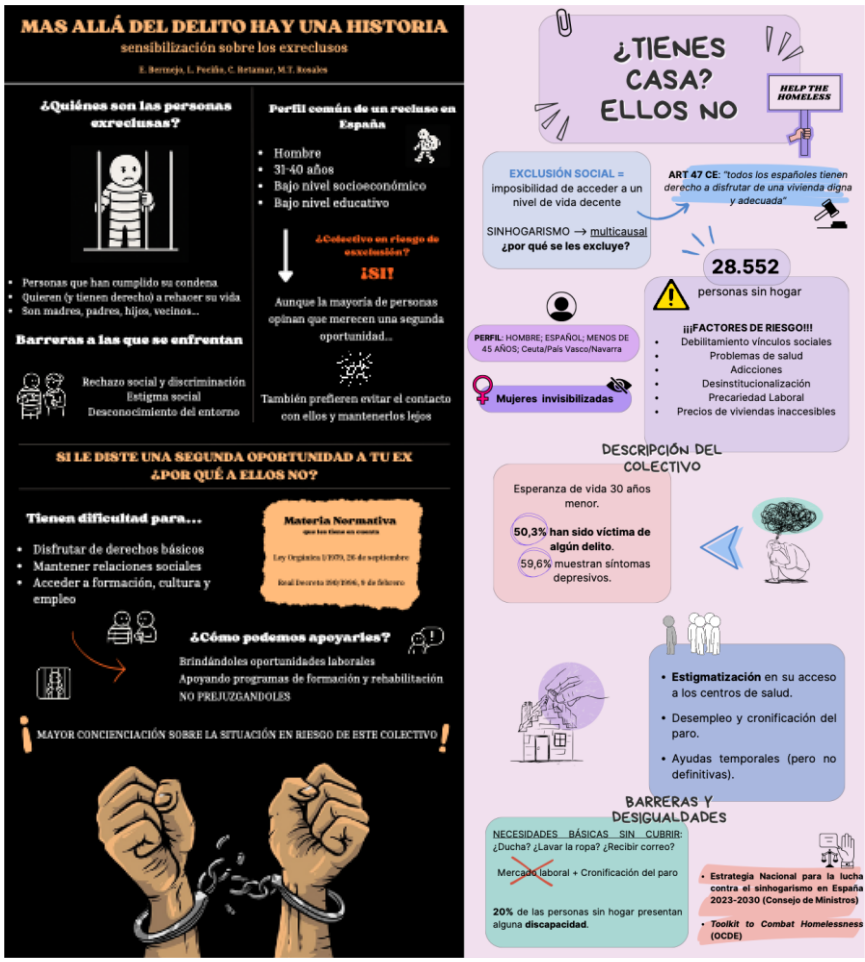
FIGURA 3. *Ejemplo de publicación de infografía sobre personas mayores y personas refugiadas*



Fuente: Elaboración del alumnado del Grado en Criminología y del Doble Grado em Criminología y Derecho

Asimismo, reflexionan sobre la legislación que de alguna u otra manera los ampara, incluyéndolos como personas con derechos sociales o, por el contrario, los excluye y estigmatiza. Otro aspecto a destacar de este grupo es que pusieron más hincapié en hacer más llamativas las publicaciones con títulos sugerentes como "¿Tienes casa? Ellos no" para hacer referencia a las personas sin hogar.

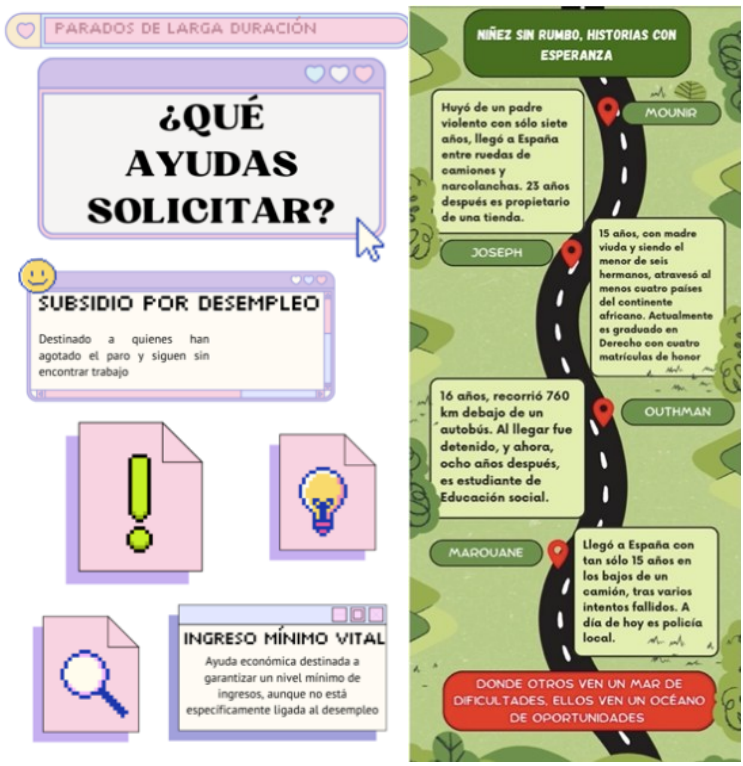
FIGURA 4. *Ejemplo de publicación de infografía sobre personas mayores y personas refugiadas*



Fuente: Elaboración del alumnado del Grado en Criminología y del Doble Grado em Criminología y Derecho

Por otro lado, como se ya se ha comentado, el alumnado de ambas asignaturas también preparó dos publicaciones complementarias a las infografías que podían ser noticias, vídeos, encuestas, etc. En la Figura 5 se muestra un ejemplo de dos publicaciones, una en la que da información a parados de larga duración sobre cómo solicitar subsidios y otra en la que se muestran historias reales de menores migrantes no acompañados con el objetivo de sensibilizar sobre las realidades que viven.

FIGURA 5. *Ejemplo de publicación de infografía sobre personas mayores y personas refugiadas*



Fuente: Elaboración del alumnado del Grado en Criminología, del Grado em Educación Social y del Doble Grado em Criminología y Derecho

La Figura 6 muestra publicaciones en las que el alumnado compartía encuestas para que sus seguidores compartieran sus opiniones sobre diferentes aspectos sobre el colectivo en cuestión. Los ejemplos que pueden verse en esta figura enlazaban con un formulario de Google. No

obstante, otros grupos de clase optaron por hacer las preguntas directamente en las historias y luego compartieron sus respuestas.

FIGURA 6. *Ejemplo de publicaciones complementarias que solicitan responder a una encuesta*

Fuente: Elaboración del alumnado del Grado en Criminología, del Grado em Educación Social y del Doble Grado em Criminología y Derecho

Otras publicaciones complementarias usaron el humor a través de memes o crearon vídeos para hablar sobre las dificultades del colectivo y sensibilizar a la población (ver Figura 7).

Como se ha podido observar en los ejemplos de publicaciones presentadas, el alumnado adquirió conocimientos de manera más significativa para ellos/as. Así, el alumnado de ambas asignaturas pudo conocer en profundidad las necesidades y barreras del colectivo que le fue asignado, la situación que viven y los motivos por los que se encuentran en riesgo de exclusión social. Esto ha dado lugar a derribar los prejuicios que pudieran tener hacia estos colectivos y desarrollar la empatía habida cuenta que en su futuro profesional pueden encontrarse con personas en una situación similar a la estudiada.

FIGURA 7. *Ejemplo de publicaciones complementarias de memes y vídeos*

Fuente: Elaboración del alumnado de Educación Social

Asimismo, todo lo aprendido y trabajado en el aula lo aglutinaron de forma visual y atractiva, asentando de esta forma los conocimientos adquiridos durante el proceso. Finalmente, difundieron los contenidos creados a la sociedad a través de la red social de Instagram desarrollando una labor social y provocando la reflexión de su audiencia.

El análisis de las publicaciones aquí presentadas y de las que no se han podido recoger en este capítulo demuestran el aprendizaje adquirido por el alumnado, así como el esfuerzo realizado en la elaboración de las publicaciones.

FIGURA 8. *Código QR del perfil de Instagram de la docente de ambas asignaturas*

Fuente: Cuenta del perfil de Instagram @veronicasevillanomonje

Finalmente, en la Figura 8 se puede capturar el código QR del perfil de Instagram de la docente de ambas asignaturas donde en historias destacadas se encuentran el resto de las publicaciones del alumnado que no se ha podido mostrar aquí por falta de espacio o por el soporte utilizado. De esta manera, se podrá ver con mejor definición las publicaciones aquí presentadas.

4.2. Valoración de la experiencia de innovación y uso de Instagram

Con respecto a la encuesta final sobre la experiencia de innovación docente, participó el 72,4% (N= 21) del alumnado de la asignatura de Educación Intercultural del Grado de Educación Social y el 56,6% (N = 30) del alumnado de la asignatura de Intervención educativo-social en situación de dependencia y riesgo de exclusión social del Grado de Criminología y el Doble Grado de Criminología y Derecho.

Como se puede ver en la Figura 9, el total de los estudiantes participantes el 100% considera que las redes sociales pueden ser útiles como recursos educativos/herramientas pedagógicas.

FIGURA 9. *Ciclograma sobre la consideración de la utilidad de las redes sociales como recursos educativos/herramientas pedagógicas*

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, el 61,9% del alumnado de Educación Social cree que Instagram en concreto es una herramienta útil para apoyar el aprendizaje en su formación mientras que solo el 40% de los estudiantes del Grado en

Criminología y del Doble Grado de Criminología y Derecho lo consideran (ver Figura 10).

FIGURA 10. *Ciclograma sobre la consideración de Instagram como una herramienta útil para apoyar el aprendizaje en su formación*

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 11 puede verse como el 66,7% de los estudiantes de Educación Social les gustaría que el uso de Instagram fuera incluido como recurso pedagógico en otras asignaturas mientras que solo el 50% lo consideran del grado en Criminología y del Doble Grado de Criminología y Derecho.

FIGURA 11. *Ciclograma sobre la inclusión de Instagram como recurso pedagógico en otras asignaturas*

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el 71,4% de los participantes de Educación Social han subido algún post o story sin que la docente lo haya pedido relacionado con la

asignatura mientras que solo el 26,7% lo han hecho del grado en Criminología y del Doble Grado de Criminología y Derecho (ver Figura 12)

FIGURA 12. *Ciclograma sobre la subida de algún post o story a Instagram relacionado con la asignatura sin que la docente lo haya solicitado*

Fuente: Elaboración propia

El 66,7% de los estudiantes de Educación Social se animaría a seguir utilizando Instagram como recurso educativo mientras que solo el 40% lo haría del grado en Criminología y del Doble Grado de Criminología y Derecho (ver Figura 13).

FIGURA 13. *Ciclograma sobre la continuación del uso de Instagram como recurso educativo*

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, los estudiantes destacan como aprendizajes positivos al usar Instagram que les ampliar sus percepciones sobre un tema por ver las interacciones de otras personas, especialmente para los estudiantes del

grado en Criminología y del Doble Grado de Criminología y Derecho. Los estudiantes de Educación Social destacan Instagram como herramienta de trabajo, romper prejuicios y estereotipos, así como visibilizar realdades o dar voz a colectivos y contenidos.

> La concienciación y sensibilización a la población que no tienen ningún contacto con lo social (Estudiante 8, Educación Social)
>
> Romper prejuicios y estereotipos, conocer las diversas opiniones y aprender a respetar aquellas opiniones contrarias a las mías (Estudiante 20, Educación Social)
>
> Utilizar Instagram como herramienta de trabajo (Estudiante 13, Educación Social)
>
> Que permite ampliar tus percepciones sobre un tema a tratar, ya que observas las respuestas de personas que interactúan con el contenido (Estudiante 29, Grado en Criminología)
>
> Concienciar a la población de Instagram sobre ciertos temas de importancia social (Estudiante 4, Doble Grado de Criminología y Derecho)
>
> La posibilidad de ver las situaciones desde otra perspectiva (Estudiante 10, Grado en Criminología)

En cuanto a la utilidad de las publicaciones para transferir lo aprendido a su red de contactos, el 76,2% de los estudiantes de Educación Social y el 86,7% de los estudiantes del grado en Criminología y del Doble Grado de Criminología y Derecho las ven útiles (ver Figura 14).

FIGURA 14. *Ciclograma sobre la utilidad de las publicaciones para transferir lo aprendido a su red de contactos*

Fuente: Elaboración propia

Concretamente, el alumnado de Educación Social comenta que ha tenido muchas reacciones ya fuera con comentarios, respuestas a las historias, "me gustas", etc. Además, explican que han podido llegar a las personas por la información que han publicado, poco visibles, desconocidas o ignoradas por la población haciéndoles reflexionar. Gran parte del alumnado del Grado en Criminología y del Doble Grado en Criminología y Derecho comparten lo mismo. No obstante, algunos mencionan que han tenido algunas o pocas reacciones.

> Han reaccionado y han tenido la oportunidad de aprender sobre un tema poco visible (Estudiante 6, Educación Social)
>
> Creo que mi trabajo ha visibilizado la realidad de un colectivo muy ignorado (Estudiante 19, Educación Social)
>
> Creo que mis publicaciones han hecho reflexionar y plantearse más cosas a mis seguidores (Estudiante 5, Educación Social)
>
> No creo que haya sido mucha, no mucha gente me ha reaccionado a las historias, y menos respondido (Estudiante 12, Grado en Criminología)
>
> He conseguido muchas respuestas interesantes, las cuales me han hecho reflexionar tanto a mi como a mis compañeras (Estudiante 27, Doble Grado en Criminología y Derecho)
>
> Reaccionaron diciendo que la información que habíamos proporcionado les había sido de utilidad y les había parecido interesante (Estudiante 7, Grado en Criminología).

Finalmente, en cuanto a las mejoras en futuras experiencias similares, tanto algunos alumnos del grado en Educación Social como algunos alumnos del grado en Criminología y del Doble Grado en Criminolo-gía y Derecho mencionan que no se han sentido cómodos teniendo que usar sus cuentas personales. Concretamente una persona mencio-na que, después de usarla, tampoco ha tenido mayor transcendencia mientras que otros sugieren hacer una cuenta educativa distinta a la personal o una cuenta conjunta que pueda llegar a más personas.

> Hay a gente que nos ha incomodado un poco subir las cosas a Instagram, pero al final me he dado cuenta de que no era para tanto (Estudiante 25, Grado en Criminología)
>
> Crearme una cuenta exclusivamente para contenido educativo, no desde mi cuenta personal (Estudiante 10, Doble Grado en Criminología y Derecho)

> Tener una cuenta conjunta que tenga mucho más alcance (Estudiante 8, Grado en Educación Social)

Por el contrario, otros opinan que habría que dedicar más tiempo a las redes sociales incluyendo más actividades que compartir en ellas, seguir usando las cuentas personales para llegar a más gente o usar otras redes sociales parar llegar a más personas que no sean de la Educación Social, facilitando así llegar a personas con distintos pen-samientos.

> Recurrir más a las redes sociales para compartir los trabajos que realizamos en clase (Estudiante 21, Educación Social)
>
> Seguiría utilizando la red personal para intentar llegar a más personas (Estudiante 2, Educación Social)
>
> Comenzar la actividad de Instagram con más tiempo para poder llegar a más personas (Estudiante 23, Educación Social)
>
> Tener tiempo para poder utilizar más las redes sociales por motivo educativo (Estudiante 14, Doble Grado en Criminología y Derecho)
>
> La creación de vídeos en TikTok también podría ser interesante, aunque hubiera que dedicarle más tiempo (Estudiante 17, Grado en Criminología)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era exponer la experiencia de innovación docente de E-Aprendizaje-Servicio desarrollada en dos asignaturas de dos titulaciones distintas de la Universidad de Extremadura donde se hace uso de la red social de Instagram.

Una vez presentada la experiencia y los resultados de esta, se puede concluir que los trabajos desarrollados han sido de gran utilidad para sensibilizar al alumnado sobre colectivos vulnerables y, que, en el desarrollo del mismo, ellos/as han ayudado a concienciar a otras personas a través de sus propias cuentas personales. De esta manera, el alumnado también ha sido protagonista y promotor de su propio aprendizaje (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). No obstante, y aunque han sido muchos los aprendizajes positivos adquiridos, así como el impacto de las publicaciones, algunos alumnos han mencionado que no se han sentido cómodos haciendo uso de sus propias cuentas, por lo que en el futuro habría que repensar cómo abordar esta cuestión, bien con una

mayor concienciación, bien con la creación de nuevas cuentas pese a que el impacto sea menor al tener me-nos seguidores. Sin embargo, y como ya se le explicó al alumnado al inicio de la experiencia, esto no nos permitiría conseguir los objetivos en la misma medida. Con respecto a esto, también se ha observado mayor concienciación sobre el uso de las redes sociales en el alumna-do del Grado en Educación Social que en el Grado de Criminología y Doble Grado de Criminología y Derecho. Quizás esto pueda deberse a que los primeros están más sensibilizados sobre los problemas sociales que los segundos y cómo las redes sociales pueden ayudar a sensibilizar a la población.

A tenor de esto, es importante destacar que, independientemente de la titulación, no cabe duda de que el alumnado egresado va a tener un contacto directo en su futuro profesional con colectivos vulnerables y que la sensibilización y concienciación social es fundamental en ambas titulaciones. Por tanto, y pese a que el alumnado pueda ser reticente al uso de las redes sociales, se considera fundamental continuar con este tipo de experiencias docentes en el futuro aplicándolas a otras asignaturas y titulaciones.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece al alumnado de ambas asignaturas su participación, implicación, entusiasmo, constancia y trabajo, sin los cuales no habría sido posible el desarrollo de la experiencia de innovación docente presentada.

8. REFERENCIAS

Camacho, J. (2015). Exclusión social. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad, 7*, 208-214.

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. (s.f.). *¿Qué es el ApS?*. Aprenentatge Servei. https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/

Enríquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en humanidades, 15,* 57-88. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401503

Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 169-178. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680

Gómez Delgado, O. M. (2009). La labor universitaria hacia el cambio social: Un compromiso ineludible. *Docencia Universitaria, 10*, 83-95.

Jurado de los Santos, P., Olmos Rueda, P. y Pérez Romero, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar, 51*(1), 211-224. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287042

Moral Mora, A. M. (2018). La empatía: una característica necesaria en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía, 3*, 33-41.

Nieto Ramos, M., Puig Gutiérrez, M. y Rodríguez Marín, F. (2022). *El uso de Instagram en Educación Superior en un proceso de alfabetización ambiental: movilizando conciencias en la era digital* [Presentación en papel]. III Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil, Sevilla, España

Pérez, C., Escámez, J., García, R., Sanz, R. y López, I. (2012). Exclusión social. En C. Pérez (Coord.), J. Escámez, R. García, R. Sanz y I. López, *La acción educativa social: nuevos planteamientos* (pp. 97-132). Desclée de Brouwer.

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 183-198. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391

VOCACIONES Y REALIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE: VOCES DESDE LA EXPERIENCIA EN POBLACIONES VULNERABLES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

RICARDO JUÁREZ LOZANO
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

BELÉN FRANQUET MONTUFO
Universidad de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de hábitos saludables desde el entorno escolar representa un objetivo prioritario en las políticas educativas contemporáneas. En el caso de México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) incorpora un enfoque humanista e integral del desarrollo infantil, promoviendo el bienestar físico, emocional y social dentro del campo formativo *De lo Humano y lo Comunitario*. Reflexionar sobre la salud escolar es mucho más que pensar en una materia o en actividades físicas y deportivas esporádicas. Es necesario reconocer que la escuela es un escenario en donde las formas de vivir, de relacionarse, de desarrollarse se aprenden y se reproducen. Esto parece ser evidente, pero en la práctica diaria y sobre todo en contextos sociales complejos, resulta ser un gran desafío.

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una transformación profunda del sentido educativo. Apuesta por una visión formativa que no se limita a lo cognitivo, sino que articula dimensiones emocionales, sociales y físicas como parte de una educación integral. En este marco, conceptos como bienestar, cuidado colectivo y vida saludable dejan de ser elementos periféricos para volverse centrales. Sin embargo, la manera en que este enfoque llega al aula, se discute y se vive, depende de múltiples factores, muchos de ellos ajenos al diseño curricular.

Aunado a lo anterior, las zonas vulnerables como el norte de México, específicamente el Valle de Juárez, la escuela enfrenta condiciones adversas: falta de recursos, problemas de inseguridad, escasa participación familiar y una creciente desigualdad que se refleja en la alimentación, el descanso y la actividad física de niñas y niños. Ante este panorama, los docentes no solo enseñan contenidos, también gestionan carencias, median conflictos y, muchas veces, sostienen emocionalmente a su comunidad. Por eso, hablar de cómo se promueven hábitos saludables desde estas realidades implica escuchar a quienes están en el centro de la acción educativa: los maestros.

Este trabajo recoge las voces de maestras y maestros de nivel básico que ejercen en una de las zonas más desafiantes del estado de Chihuahua. A partir de sus experiencias, se intenta comprender cómo se articula o se tensiona el discurso oficial de la Nueva Escuela Mexicana con las dinámicas escolares cotidianas. Qué posibilidades encuentran, qué límites enfrentan, qué estrategias desarrollan y qué acompañamiento reciben.

Más allá de registrar opiniones, el objetivo es visibilizar las condiciones concretas en las que se despliega esta política educativa. Porque sin comprender el contexto, sin dar lugar a las prácticas reales de quienes sostienen la escuela, cualquier reforma corre el riesgo de quedarse en el papel. Este estudio busca justamente eso: tender puentes entre lo que se propone y lo que realmente ocurre en las aulas, desde una perspectiva crítica, situada y profundamente humanista.

2. OBJETIVOS

General

Explorar las percepciones de docentes de nivel básico sobre la promoción de hábitos saludables en contextos escolares vulnerables, en el marco de la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Específicos

- Identificar barreras estructurales, sociales y pedagógicas que obstaculizan la adopción de hábitos saludables en la infancia.

– Analizar el grado de apropiación y aplicación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana en dichos contextos

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, orientado a explorar en profundidad las percepciones de docentes sobre la promoción de estilos de vida saludables en contextos escolares complejos, en relación con la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se buscó comprender las experiencias, interpretaciones, percepciones y sentidos construidos por los maestros desde su propia práctica, atendiendo al carácter situado y el contexto del fenómeno estudiado.

3.1. Contexto y participantes

El trabajo de campo se desarrolló en la comunidad de San Isidro, ubicada en el Valle de Juárez, Chihuahua (México), una región caracterizada por altos índices de marginación, violencia estructural y rezago educativo. El grupo focal se llevó a cabo el 27 de septiembre de 2024 y estuvo integrado por ocho docentes de nivel básico (primaria), todos con experiencia mínima de cinco años en el servicio educativo dentro de contextos desfavorecidos.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional (Patton, 2015), buscando diversidad en cuanto a nivel educativo, antigüedad laboral y género, a fin de enriquecer la discusión y ampliar el abanico de perspectivas.

3.3. Procedimiento de recolección de datos

La sesión de grupo focal tuvo una duración aproximada de 90 minutos y fue guiada por investigadores especializados en educación, violencias, y grupos vulnerables. Se utilizó una guía semiestructurada con preguntas abiertas organizadas en torno a tres ejes temáticos: (1) hábitos saludables en la infancia, (2) percepción y aplicación de la Nueva Escuela Mexicana, y (3) desafíos cotidianos en la práctica docente.

La conversación fue grabada en audio con consentimiento informado de los participantes y posteriormente transcrita para su análisis. Se garantizaron el anonimato y la confidencialidad en todas las etapas del proceso, de acuerdo con principios éticos de la investigación social (Tracy, 2020).

3.4. Estrategia de análisis

Para el análisis de la información se recurrió a la técnica de codificación abierta y axial propuesta por Strauss y Corbin (2002), en el marco de la teoría fundamentada. Este procedimiento permitió identificar categorías emergentes y relaciones entre conceptos, a partir de una lectura sistemática y comparativa de las transcripciones.

La codificación se realizó de forma inductiva, lo que implicó construir las categorías a partir de los discursos de los docentes, sin imponer a priori marcos interpretativos rígidos. Posteriormente, se organizaron las categorías en una matriz analítica que permitió visualizar los vínculos entre las percepciones, los contextos escolares y los elementos del modelo NEM.

3.5. Rigor y validez

Para asegurar la validez cualitativa del estudio, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, como proponen Lincoln y Guba (1985). Entre las estrategias utilizadas destacan: (a) la triangulación de investigadores, (b) la devolución de hallazgos preliminares a algunos participantes para su retroalimentación, y (c) la sistematización del proceso analítico mediante bitácoras de decisión y análisis interpretativos.

Si bien los resultados no pretenden ser generalizables en términos estadísticos, sí ofrecen transferibilidad a realidades escolares similares, especialmente aquellas insertas en territorios con altos niveles de vulnerabilidad social.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del grupo focal revelan un conjunto de percepciones complejas y contextualizadas sobre la promoción de

estilos de vida saludable en el ámbito escolar, particularmente en relación a la implementación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La información fue agrupada en nueve categorías temáticas, las cuales reflejan las dimensiones sociales, estructurales y pedagógicas del fenómeno estudiado (tabla1).

TABLA 1. *Matriz cualitativa de categorías, subcategorías y citas textuales*

Categoría principal	Subcategoría	Cita textual (fragmento)
Concepción de vida saludable	Bienestar físico, emocional y social; importancia de la constancia	"Yo creo que la vida saludable tiene que ver con sentirse bien... no solo hacer ejercicio sino también emocionalmente, socialmente."
Barreras económicas y sociales	Dificultades económicas; exigencias laborales	"A veces uno quiere comer más sano pero es caro... y con tanto trabajo no hay tiempo ni dinero."
Hábitos alimentarios en el hogar y la escuela	Alimentos procesados; influencia familiar; regulación escolar débil	"Los niños traen papitas, refrescos... aunque les pongas fruta, prefieren lo que ven que comen los demás o en casa."
Tecnología y sedentarismo	Pantallas sustituyen ejercicio; falta de tiempo para planificar	"Los niños prefieren el celular o la tele... y como todo es rápido, ni tiempo de salir a jugar."
Condiciones estructurales de las escuelas.	Infraestructura deficiente; poco interés institucional	"En la escuela casi no hay espacio para jugar y no siempre hay maestro de educación física."
Influencia del ejemplo adulto	Modelos adultos influyen en hábitos de niños	"Si los papás no hacen ejercicio, ¿cómo quieren que los hijos lo hagan?"
Implementación de la NEM	Falta de formación sobre NEM; percepción ambigua	"Dicen que es algo nuevo, pero no nos han explicado bien cómo aplicarlo. Falta guía."
Formación docente	Falta de acompañamiento institucional	“Cada quién investiga por su cuenta; ¿no hay cursos específicos?"
Corresponsabilidad comunidad-escuela-familia	Necesidad de colaboración comunitaria. Desarticulación con otros actores.	“Nosotros solos no podemos…necesitamos que la comunidad entera se involucre en esto”

Fuente. Elaboración propia

El análisis de las nueve categorías principales derivadas del grupo focal revela una visión compleja, situada y profundamente comprometida del los docentes frente a la promoción de hábitos saludables en contextos vulnerables. La matriz no solo ordena la información emergente, sino que visibiliza los nudos críticos de la prática docente en contextos vulnerables. Veamos a continuación las nueve categorías identificadas para el análisis de forma más detallada.

4.1. Concepción de vida saludable

Las y los docentes participantes manifestaron una comprensión integral del concepto de salud, que va más allá de la dimensión física. Identificaron el bienestar emocional y social como componentes fundamentales de una vida saludable. Esta mirada holística se alinea con los planteamientos del campo formativo *De lo Humano y lo Comunitario* de la Nueva Escuela Mexicana. Una docente expresó:

> "Para mí, estar saludable no es solo que no te enfermes... también que el niño esté tranquilo, que tenga con quién jugar, que se sienta bien en la escuela."

Sin embargo, se reconoció una falta de formación teórica sólida sobre cómo trabajar esta visión de forma sistemática dentro del aula. Muchos la aplican de forma intuitiva o a partir de su experiencia personal, más que desde una planificación institucional estructurada.

4.2. Barreras económicas y sociales

Las condiciones socioeconómicas del entorno familiar fueron señaladas como uno de los principales obstáculos para la adopción de estilos de vida saludables. Las exigencias laborales de los padres, la falta de tiempo y recursos, además de la precariedad alimentaria forman parte del entorno cotidiano de la mayoría de los alumnos. Estas situaciones se traducen en prácticas alimentarias poco saludables, escasa supervisión en el uso de tecnologías y desinterés generalizado por la actividad física.

> "Muchos papás trabajan todo el día, los niños están solos, comen lo que hay... y pues lo que hay es lo más barato, que no siempre es lo más sano."

Los docentes enfatizaron que estas condiciones estructurales no pueden ser transformadas únicamente desde el aula, lo cual genera frustración y un sentimiento de impotencia profesional.

Además, algunos docentes señalaron que las familias enfrentan decisiones alimentarias condicionadas por la disponibilidad económica y geográfica, más que por criterios de salud. En algunas colonias del Valle de Juárez, los alimentos frescos son costosos o difíciles de conseguir, mientras que los ultraprocesados están al alcance inmediato y resultan más accesibles para familias con ingresos limitados. Esta realidad, sumada a la ausencia de espacios comunitarios para la recreación o el deporte, constituye un entorno poco favorable para incorporar prácticas saludables en la vida escolar y cotidiana de los infantes. Frente a estas condiciones, los docentes identifican que muchos niños llegan a la escuela sin haber desayunado, o consumen productos altos en calorías y azúcares como única alternativa disponible, lo que repercute en su energía, concentración y participación escolar.

Asimismo, los profesores expresaron que la fragilidad del tejido social influye de manera directa en el bienestar de los estudiantes. En la zona el Valle de Juárez donde prevalece la inseguridad, la violencia o la inestabilidad económica, las familias tienden a priorizar la supervivencia inmediata sobre la creación de rutinas saludables. Esto limita la posibilidad de establecer hábitos de sueño, alimentación o actividad física que puedan sostenerse en el tiempo.

La escuela, frente a esta realidad, se convierte en uno de los pocos espacios estables en la vida de los niños; sin embargo, sin una intervención conjunta de instituciones de salud, programas sociales y redes comunitarias, los esfuerzos educativos se ven rebasados. Los docentes coinciden en que abordar estos problemas requiere políticas públicas integrales que mejoren las condiciones de vida de las familias, pues solo así será posible que los aprendizajes promovidos en el aula encuentren continuidad y sentido fuera de ella.

4.3. Hábitos alimentarios en el hogar y la escuela

Los alimentos que consumen las niñas y los niños tanto en casa como en la escuela reflejan una cultura alimentaria fuertemente influenciada por el consumo de productos ultraprocesados. Los docentes coinciden en que, aunque se promueve la alimentación saludable desde el discurso institucional, las prácticas reales están condicionadas por factores económicos, publicitarios y familiares.

> "Nosotros les decimos que traigan fruta, pero si la mayoría lleva papitas, pues los demás no quieren quedarse atrás. A esa edad lo social importa mucho."

Se menciona también una débil regulación escolar: las políticas sobre consumo saludable existen, pero su aplicación es poco sistemática, y en muchos casos se diluye ante la presión de la comunidad o la falta de seguimiento y supervisión.

4.4. Tecnología y sedentarismo

El uso extendido de teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos se percibe como un factor central en la disminución de la actividad física entre los niños. El juego activo ha sido desplazado por el entretenimiento digital, situación que se agrava por la falta de espacios recreativos seguros fuera del horario escolar.

> "Antes salían a jugar fútbol en la calle. Ahora llegan y se quedan con el celular, o viendo videos en TikTok... los papás también están igual."

Este fenómeno no se limita a los estudiantes: varios docentes señalaron que los propios adultos replican este patrón de sedentarismo, lo cual reduce la eficacia de los mensajes educativos relacionados con la salud y los estilos de vida saludable.

Esta normalización del sedentarismo dentro y fuera de la escuela genera un círculo difícil de romper: las niñas y los niños encuentran pocos referentes que modelen prácticas activas y saludables, mientras que las familias, condicionadas por largas jornadas laborales, entornos inseguros o falta de alternativas recreativas accesibles, recurren con frecuencia a los dispositivos electrónicos como herramientas de distracción o acompañamiento. En este contexto, los esfuerzos escolares por

promover la actividad física se ven limitados por un entorno sociocultural que favorece la inactividad y el consumo permanente de contenidos digitales. Los docentes coinciden en que, aunque se intenta sensibilizar a la comunidad sobre la importancia del movimiento físico y los estilos de vida saludable, estas acciones requieren ser reforzadas mediante estrategias colectivas que involucren a las familias, los espacios públicos y las instituciones locales para generar un cambio más profundo y sostenible en los hábitos cotidianos.

4.5. Condiciones estructurales de las escuelas

Las limitaciones materiales y estructurales de las escuelas son evidentes. Se mencionó la escasez de espacios adecuados para la actividad física, la falta de docentes especializados en educación física y la ausencia de materiales didácticos básicos. Algunas instituciones no cuentan ni siquiera con una cancha o patio suficiente para el recreo activo.

> "En la escuela casi no hay espacio para jugar y no siempre hay maestro de educación física."

Estas condiciones restringen las posibilidades de implementar rutinas de ejercicio físico o dinámicas de movimiento en las clases, lo que genera una contradicción entre las metas curriculares y las posibilidades reales de aplicación. A ello se suma que, en varios planteles educativos, las actividades físicas terminan dependiendo de la creatividad y del esfuerzo individual del profesorado, quienes improvisan dinámicas con los recursos disponibles. Sin embargo, esta solución es limitada: sin un espacio seguro, materiales adecuados o personal capacitado, las acciones quedan reducidas a ejercicios aislados que difícilmente logran convertirse en prácticas habituales para los estudiantes más allá del simple disfrute la la atividad en el momento. Los docentes señalaron que, aunque reconocen la importancia del movimiento para el desarrollo integral, las condiciones institucionales no siempre permiten llevar a cabo propuestas sistemáticas o sostenidas en el tiempo. Esta brecha entre lo que se busca promover y lo que es posible ejecutar genera frustración tanto en el profesorado como en el alumnado, y debilita la percepción de que la actividad física es una parte esencial del proceso educativo y no un componente accesorio.

El panorama se vuelve aún más complejo cuando se consideran los factores externos que influyen en la participación escolar. Algunas familias, debido a contextos laborales exigentes o a condiciones económicas precarias, no pueden adquirir ropa deportiva, tenis adecuados o botellas de agua reutilizables, elementos que parecen mínimos pero que afectan la participación de los niños en actividades al aire libre. Asimismo, en comunidades como San Isidro, en el Valle de Juárez, donde la limitada infrastructura deportiva dificulta la práctica física, la falta de espacios adecuados o adaptados agrava la situación. Estas realidades muestran que la promoción de estilos de vida saludables no puede depender únicamente de la voluntad escolar, sino que requiere de políticas públicas que garanticen infraestructura básica, inversión sostenida y la incorporación de profesionales especializados que acompañen al profesorado en el diseño y ejecución de actividades acordes a las necesidades reales del entorno.

4.6. Influencia del ejemplo adulto

Los docentes destacaron que los hábitos de salud de los adultos influyen directamente en el comportamiento de los niños. En muchos casos, los estudiantes replican lo que ven en casa o lo que observan en el entorno inmediato, más allá de lo que se les enseña en la escuela. Esta dinámica intergeneracional plantea un reto importante en la consolidación de nuevas prácticas saludables.

> "Uno puede hablar de comer bien o de hacer ejercicio, pero si en la casa nadie lo hace, el niño no va a cambiar nada."

La falta de coherencia entre los mensajes escolares y los modelos familiares representa una barrera cultural difícil de transformar sin estrategias de acompañamiento comunitario.

Ante esta situación se suma que muchas familias viven bajo condiciones laborales y sociales que dificultan la adopción de hábitos saludables, aun cuando existe la intención de mejorar, est no es suficiente Por otro lado, las jornadas extensas de trabajo, limitaciones económicas, inseguridad en el entorno y escasez de espacios recreativos accesibles condicionan la manera en que los adultos pueden involucrarse en prácticas de bienestar. En varios testimonios, los docentes mencionan que, aunque las madres y los

padres expresan su interés en apoyar a sus hijos, las dinámicas cotidianas no siempre permiten crear rutinas familiares que refuercen lo aprendido en la escuela. Esto genera un desajuste entre el discurso educativo y las posibilidades reales de las familias, lo que impacta directamente en la continuidad de los hábitos saludables fuera del horario escolar.

Asimismo, la interacción constante con entornos donde predominan conductas sedentarias, consumo de alimentos de bajo valor nutricional y el uso intensivo de dispositivos electrónicos normaliza prácticas que son difíciles de revertir únicamente desde la escuela. En este sentido, los docentes reconocen que la transformación de hábitos requiere un trabajo colectivo que involucre a la comunidad, universidades, espacios públicos y la escuela, a fin de fomentar alternativas reales para la actividad física, la convivencia y el autocuidado. Sin este acompañamiento intersectorial, los mensajes escolares corren el riesgo de diluirse frente a un contexto social que transmite señales opuestas, mostrando que la promoción de la salud y los esilos de vida saludables, no puede limitarse al aula, sino que debe integrarse en las dinámicas cotidianas de las familias y su comunidad.

4.7. Implementación de la Nueva Escuela Mexicana

Existe una valoración general positiva hacia el enfoque propuesto por la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes reconocen su intención de formar personas integrales, conscientes de su entorno y de sí mismas. Sin embargo, también manifestaron confusión respecto a su aplicación concreta. Se identificaron ambigüedades en los contenidos, sobrecarga informativa y falta de orientación clara por parte de las autoridades educativas.

> "La idea es buena, sí. Pero ¿cómo se lleva a la práctica? A veces parece que cada escuela inventa su propia versión."

Algunos docentes indicaron que reciben documentos extensos, pero con poca aplicabilidad práctica, y que no existen espacios de formación formal donde puedan discutir o adaptar estos enfoques a sus realidades.

4.8. Formación docente

La falta de capacitación específica en temas de salud escolar y en el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana fue señalada como una

constante. La mayoría de los docentes ha recurrido al autoaprendizaje, la experiencia acumulada y el intercambio con colegas para resolver sus dudas y construir estrategias de enseñanza. Esta situación genera desigualdades entre escuelas y deja a muchos docentes en una posición de vulnerabilidad profesional.

> "Todo lo que sabemos lo hemos aprendido entre compañeros... no ha habido cursos ni talleres claros sobre esto."

Esta ausencia de formación continua debilita la implementación del modelo educativo y aumenta la distancia entre el discurso pedagógico y la práctica real. También impacta en la seguridad pedagógica del profesorado, pues muchos docentes expresaron sentirse solos al momento de tomar decisiones curriculares vinculadas con la salud y el bienestar. La falta de lineamientos claros provoca interpretaciones diversas de los contenidos, lo que deriva en prácticas dispares entre grupos, grados e instituciones. En algunos casos, las escuelas con mayor capital profesional o con directivos más involucrados logran organizar espacios internos de actualización; sin embargo, estas iniciativas dependen de esfuerzos voluntarios y no de una política institucional consolidada. Esta situación profundiza las desigualdades entre escuelas y revela la necesidad urgente de generar procesos de acompañamiento sistemático que permitan a los docentes apropiarse del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana desde una comprensión sólida y contextualizada

Así mismo, la ausencia de formación específica también afecta la capacidad para identificar problemáticas de salud emergentes, diseñar actividades pertinentes para la realidad local o establecer puentes de colaboración con instituciones de salud y organizaciones comunitarias. Así, el profesorado termina operando en condiciones de alta demanda y baja orientación, lo que debilita la posibilidad de transformar las prácticas educativas desde una perspectiva de bienestar y calidad de vida. Estos vacíos formativos evidencian que fortalecer la implementación de la Nueva Esuela Mexicana no solo implica proveer materiales, lineamientos y programas, sino garantizar procesos de desarrollo profesional continuo que acompañen al docente en cada etapa de su práctica profesional.

4.9. Corresponsabilidad escuela-familia-comunidad

Finalmente, sobresalió con fuerza la necesidad de una mayor articulación entre escuela, familia y comunidad. Los docentes coincidieron en que el cambio de hábitos saludables no puede lograrse únicamente desde el sistema educativo. Se requiere de alianzas estratégicas con padres de familia, centros de salud, medios de comunicación y comunidad.

> "Nosotros solos no podemos... necesitamos que la comunidad entera esté involucrada en esto."

Esta percepción refuerza la idea de que la educación para la salud es un proceso colectivo, y que su éxito depende de la corresponsabilidad de todos los actores involucrados. Sin embargo, esta corresponsabilidad requiere más que buena voluntad: demanda estructuras organizativas claras, canales de comunicación constantes y una visión compartida sobre la importancia del bienestar infantil. Los docentes señalaron que en muchas ocasiones se convocan reuniones o actividades conjuntas, pero la participación familiar es limitada debido a factores laborales, económicos o incluso a la falta de conocimiento. Aun así, cuando se logran encuentros significativos entre escuela y familias, se generan espacios de diálogo que permiten identificar necesidades comunes y establecer acuerdos más sólidos. La articulación con centros de salud, promotores comunitarios y organizaciones locales también fue mencionada como una oportunidad para reforzar los mensajes educativos y diversificar las estrategias de acompañamiento. No obstante, estos vínculos aún son incipientes y dependen, en gran medida, de iniciativas individuales más que de políticas institucionales estables.

Por otro lado, los docentes enfatizaron que la construcción de una cultura de salud en las comunidades del Valle de Juárez no puede desvincularse de las condiciones sociales en las que se encuentran. En territorios donde persisten desigualdades estructurales, inseguridad y falta de espacios públicos de calidad, resulta indispensable que las instituciones trabajen de manera coordinada para reducir las brechas que afectan directamente el bienestar infantil. La escuela, por sí sola, difícilmente puede contrarrestar los efectos de entornos adversos si no cuenta con el respaldo de redes comunitarias, institucionales y gubernamentales que

impulsen cambios más amplios. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad no se entiende únicamente como participación familiar, sino como una estrategia de colaboración multimodal que permita transformar las condiciones del territorio y, con ello, favorecer estilos de vida saludables. En síntesis, fortalecer la relación entre escuela, familias y comunidad no es un complemento, sino un requisito indispensable para que la educación para la salud tenga un impacto real y sostenido.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio permiten visibilizar una tensión constante entre las aspiraciones pedagógicas promovidas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las condiciones materiales, culturales y estructurales en las que operan las escuelas públicas en contextos vulnerables en México. Esta brecha entre el diseño curricular y la realidad cotidiana no es un hallazgo nuevo en la literatura educativa crítica (Apple, 2012; Giroux, 2020), pero se manifiesta aquí con particular crudeza al tratarse de aspectos tan fundamentales como la salud, la nutrición y los estilos de vida saludable.

Uno de los principales aportes del estudio es la evidencia de que los docentes comprenden la salud desde una perspectiva amplia, física, emocional y social, en concordancia con los premisas de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, esta comprensión no se traduce automáticamente en prácticas efectivas debido a la carencia de recursos, tiempo y formación específica. Es decir, existe una conciencia clara de la importancia de los hábitos saludables, pero esta se enfrenta con una realidad escolar marcada por la precariedad, la vulneabilidad y las violencias (Juárez, Medrano y Mendoza, 2023).

Desde la perspectiva de la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), este desfase puede explicarse al observar los múltiples niveles del entorno que influyen en el niño. La escuela, como microsistema, se ve constantemente afectada por condiciones del exosistema (como la situación económica familiar, la urbanización deficiente o la violencia comunitaria) que limitan su autonomía para operar como espacio protector y formativo. En este sentido, los resultados

corroboran que los esfuerzos escolares solo pueden sostenerse si se articulan con otros sistemas (familia, comunidad, instituciones de salud), promoviendo una visión intersectorial de la educación para la salud.

Otro elemento clave que emerge del estudio es la figura del docente como mediador entre el modelo educativo y las condiciones concretas del aula/escuela. A pesar de las limitaciones, los maestros se muestran comprometidos, creativos y resilientes, adaptando sus estrategias a través del autoaprendizaje, la experiencia y el trabajo colaborativo. Este hallazgo se vincula con la idea de práctica reflexiva (Schön, 1983), en la que el conocimiento profesional no se reduce a aplicar programas prediseñados, sino que implica una construcción situada y continua, alimentada por la observación crítica y la interacción con el entorno.

Sin embargo, el hecho de que la mayoría de los docentes señale la ausencia de formación específica sobre la Nueva Escuela Mexicana revela una debilidad estructural preocupante. La transformación educativa no puede depender exclusivamente de la buena voluntad de los maestros. Como señalan Fullan y Hargreaves (2016), el cambio profundo en la cultura escolar solo es posible si se acompaña con políticas sostenidas de desarrollo profesional, espacios de diálogo horizontal, y recursos que permitan experimentar, fallar y volver a intentar.

Asimismo, el papel de las familias y la comunidad aparece como una dimensión transversal en los relatos del profesorado. Lejos de concebir la escuela como un espacio autónomo, los docentes reclaman con claridad una mayor corresponsabilidad social en los procesos educativos. Esto es coherente con las propuestas contemporáneas de escuela-comunidad, que promueven un enfoque dialógico y contextualizado de la educación, especialmente en territorios marcados por la exclusión (Ainscow, 2020; Santos Guerra, 2018).

La dimensión cultural también es relevante: el estudio muestra cómo los hábitos de consumo, las rutinas familiares y el uso de la tecnología se han instalado con fuerza en la infancia, condicionando fuertemente la posibilidad de transformar estilos de vida. Esta situación exige revisar los discursos normativos que responsabilizan exclusivamente al individuo (o a la escuela) por la salud, e incorporar un enfoque

sociocrítico que comprenda el fenómeno como resultado de estructuras más amplias de poder y desigualdad (Bauman, 2013; Menéndez, 2003).

Finalmente, este estudio ratifica que las propuestas curriculares ambiciosas como la Nueva Esuela Mexicana solo podrán materializarse si se integran en una política educativa coherente, con financiamiento adecuado, infraestructura básica, una visión holística del bienestar infantil y su articulación con los actores del entorno (SEP, 2022).

Cualquier reforma educativa que ignore las condiciones materiales de las escuelas y su contexto, corre el riesgo de quedarse en el plano del idealismo pedagógico.

6. CONCLUSIONES

El estudio tuvo como propósito general explorar las percepciones del profesorado de nivel básico respecto a la promoción de estilos de vida saludables en contextos escolares vulnerables, en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de dicho propósito, se definieron tres objetivos específicos que guían la estructura de las siguientes conclusiones

6.1. En relación con el objetivo de explorar las percepciones docentes sobre la promoción de hábitos saludables

Los resultados evidencian que los docentes tienen una concepción amplia de la salud, que no se limita a la dimensión física, sino que abarca el bienestar emocional y social de niñas y niños. Esta visión está en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, lo que indica una apropiación conceptual positiva. No obstante, dicha comprensión se ve obstaculizada por múltiples factores externos, como la precariedad socioeconómica, el sedentarismo vinculado al uso de tecnologías, y la cultura alimentaria basada en productos ultraprocesados, además de la cercanía con la ciudad de El Paso Texas, en Estados Unidos. A pesar de ello, el profesorado manifiesta un genuino compromiso ético con el bienestar infantil, asumiendo un rol activo y reflexivo en su práctica diaria.

6.2. En relación con el objetivo de identificar barreras estructurales, sociales y pedagógicas

El estudio identificó barreras significativas que dificultan la implementación efectiva de acciones relacionadas con la promoción de la salud escolar y los estilos de vida saludable. Entre las más relevantes destacan: (a) la escasa infraestructura para la actividad física; (b) la falta de formación docente específica sobre salud escolar y la Nueva Escuela Mexicana; (c) la sobrecarga administrativa y la ambigüedad en los lineamientos pedagógicos; y (d) la limitada participación familiar y comunitaria en los procesos educativos. Estas condiciones generan un entorno escolar donde los discursos pedagógicos de transformación no siempre encuentran eco en la práctica, afectando la posibilidad de consolidar hábitos saludables de forma sostenida.

Además de estas limitaciones estructurales, el estudio muestra que las escuelas enfrentan dinámicas sociales y comunitarias que influyen directamente en la posibilidad de implementar prácticas de bienestar. La presencia de problemáticas como inseguridad, violencia en el entorno inmediato, jornadas laborales extensas de madres y padres, así como la falta de servicios públicos básicos, restringen la capacidad de las familias para involucrarse de manera activa y saludable en la vida escolar. Al mismo tiempo, la escuela opera con recursos humanos y materiales reducidos, lo que genera que muchas de las acciones vinculadas a la promoción de la salud dependan de la iniciativa individual del profesorado y no de un programa institucional robusto. Esta combinación de factores crea un escenario en el que los esfuerzos educativos, aunque valiosos, resultan insuficientes para modificar de manera sostenida los hábitos y prácticas de las y los estudiantes, evidenciando la necesidad de políticas intersectoriales que articulen salud, educación y comunidad para fortalecer el impacto de las intervenciones comunitarias escolares.

6.3. En relación con el objetivo de analizar el grado de apropiación y aplicación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana

Si bien la mayoría de los docentes reconoce la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana como pertinente y necesaria, también se evidencia una implementación fragmentada, intuitiva y, en muchos casos, desvinculada de un proceso formativo sistemático. La ausencia de

acompañamiento institucional específico en cada campo formativo, la falta de claridad operativa y la desconexión entre el modelo y las condiciones reales de las escuelas dificultan la apropiación plena del enfoque educativo. Este escenario se ve agravado por la ausencia de acompañamiento institucional especializado para cada campo formativo, la insuficiente oferta de formación continua contextualizada y la falta de materiales operativos que traduzcan el discurso pedagógico en acciones concretas. Además, la distancia entre los postulados del modelo y las condiciones reales de las escuelas —carencias de infraestructura, grupos numerosos, múltiples responsabilidades administrativas y limitados recursos didácticos— dificulta aún más que el enfoque sea apropiado de manera plena.

Aunque la voluntad del profesorado es evidente y altamente valorable, este esfuerzo individual no puede suplir la necesidad urgente de políticas públicas más articuladas, sostenidas y sensibles al territorio, que garanticen procesos de acompañamiento continuo, recursos suficientes y condiciones laborales adecuadas para que la transformación educativa propuesta sea realmente viable.

En conjunto, las conclusiones muestran que la promoción de hábitos y estilos de vida saludables en contextos vulnerables, requiere una mirada integral que trascienda el ámbito escolar y que considere factores sociales, culturales, comunitarios y estructurales que influyen directamente en la vida de los estudiantes. La efectividad del enfoque planteado por la Nueva Escuela Mexicana depende, en gran medida, de su capacidad para adaptarse a las dinámicas de los territorios, comprender las necesidades particulares de cada comunidad y articularse con los saberes que el profesorado ha construido a lo largo de su experiencia. Esto implica no solo reconocer al docente como un agente pedagógico, sino también como un actor social que interpreta y media las políticas educativas desde su propia realidad laboral.

La articulación efectiva de la Nueva Escuela Mexicana depende de su capacidad para adaptarse a los territorios donde se aplica, reconocer la experiencia del profesorado como saber legítimo y consolidar redes de corresponsabilidad entre escuela, familia, comunidad e instituciones. Sin estos vínculos intersectoriales, las escuelas quedan aisladas y con capacidades limitadas para enfrentar problemáticas complejas como la

violencia, la pobreza, la inseguridad alimentaria o las condiciones de bienestar integral. Solo un trabajo coordinado y sostenido puede generar entornos que favorezcan hábitos saludables y una formación integral que responda, de manera efectiva y contextualizada, a los desafíos reales que viven las comunidades del Valle de Juárez.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos profundamente a las y los maestros de la comunidad de San Isidro, en el Valle de Juárez, por su generosa participación y compartir sus experiencias, reflexiones, prácticas cotidianas y diálogos abiertamente sobre los desafíos educativos de la región, fue esencial para este trabajo y enriquecieron de manera significativa cada una de las etapas del proyecto.

Extendemos también un reconocimiento muy especial a las directoras de la Escuela Primaria Miguel Ahumada, la Mtra. María Elizabeth Pérez Arámbula y la Mtra. Lucero Mora Rodallegas, quienes nos recibieron con gran cordialidad y facilitaron el acceso a la institución educativa. Gracias a su apoyo y acompañamiento fue posible coordinar los espacios, logística, tiempos y procesos necesarios para llevar a cabo la investigación dentro de la comunidad escolar.

Nuestro agradecimiento se extiende igualmente al Cuerpo Académico 112: Cultura Física, Educación y Sociedad, cuyos integrantes aportaron ideas, perspectivas y acompañamiento académico y metodológico a lo largo del proyecto. De la misma forma, reconocemos el esfuerzo de las y los estudiantes de práctica profesional y servicio social de las licenciaturas en Nutrición, Sociología, Psicología, Educación, Entrenamiento Deportivo y Trabajo Social. Su participación activa, tanto en las tareas de campo como en las actividades de análisis y vinculación comunitaria, resultó fundamental para avanzar en la construcción colectiva del proyecto.

Finalmente, agradecemos a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez por el apoyo institucional y por el financiamiento otorgado mediante los Proyectos de Investigación con Impacto Social (PIISO) 2023. Este respaldo permitió que la iniciativa se materializara y que pudiéramos trabajar directamente con la comunidad, fortaleciendo los lazos entre la universidad, la escuela y el territorio.

8. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). *Struggles for equity in education: The selected analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2nd ed.). Routledge.

Bauman, Z. (2013). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Paidós.Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by iments by nature and design*. Harvard University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative diferencias y racismo*. CIESAS.

Espejel, M. (2019). Escuelas promotoras de salud en contextos vulnerables: una revisión sistemática. *Revista de Educación y Salud Pública*, 12(3), 45-60.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *La experiencia del cambio como Aprendizaje educativo*. Octaedro.

Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de pandemia*. Siglo XXI*in progress*. Jossey-Bass.

Juárez, R.; Medrano, G.; Mendoza, D. (2023). Educación y corporeidad: Una exploración de la Cultura Física en la Nueva Escuela Mexiana (NEM).

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4, (5), 850-868. https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1360

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for apory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.

Menéndez, E. L. (2003). *La parte negada de la cultura: Relativismo, diferencias y racismo. Méxio: CIESAS.*

Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theplied research (5th ed.). SAGE Publications.

Santos Guerra, M. Á. (2018). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje. Barcelona: Editorial Graó.*

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.*

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación básica: Fase intensiva de implementación de la Nueva Escuela Mexicana*. Gobierno de México

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Techniques and think in action*. Basic Books.

Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting works of Mel Ainscow*. Routledge.

BALONCESTO UNIFICADO: INNOVACIÓN DOCENTE BASADA EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN DEPORTIVA

SILVIA FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Universidad de León

ALEJANDRO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
Universidad de León

ALEJANDRO VAQUERA JIMÉNEZ
Universidad de León

DAVID SUÁREZ IGLESIAS
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El deporte es una herramienta de gran valor educativo y social, capaz de trascender su dimensión puramente física para convertirse en un motor de inclusión, desarrollo personal y transformación social. En el ámbito universitario, el deporte representa un espacio privilegiado para promover la convivencia, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. A través de la práctica deportiva, el estudiantado no solo adquiere habilidades técnicas y tácticas, sino que desarrolla competencias transversales como el trabajo en equipo, el liderazgo, la empatía y la comunicación efectiva, todas ellas esenciales en la formación integral de futuros profesionales.

En este contexto, el deporte inclusivo emerge como una respuesta necesaria a los desafíos que plantea la construcción de sociedades más justas, equitativas y cohesionadas. En particular, el deporte unificado, promovido por organizaciones como Special Olympics, propone la creación de equipos mixtos en los que personas con y sin discapacidad

intelectual comparten entrenamientos, competiciones y experiencias, contribuyendo a derribar barreras, superar estigmas y favorecer la inclusión real. Este enfoque no solo beneficia a las personas con discapacidad intelectual, al proporcionarles un entorno de reconocimiento y participación activa, sino también al resto de los participantes, que se enriquecen a través de la convivencia y el aprendizaje conjunto.

La ciudad de León cuenta con experiencias previas que demuestran la viabilidad y el impacto positivo del deporte inclusivo. Iniciativas como el Rugby Mixed Ability, organizado por el León Rugby Club, y el equipo de fútbol inclusivo del Olímpico de León, que participa en la liga +Que Goles junto a Asprona, han puesto de manifiesto cómo el deporte puede ser un vehículo eficaz para la inclusión.

De esta forma, el torneo + Que Goles, impulsado por la Real Federación de Castilla y León de Fútbol y la Federación de Deporte Adaptado de Castilla y León desde la temporada 2021-22, es un claro ejemplo de cómo el deporte puede ser motor de inclusión y transformación social. Su principal objetivo es ofrecer a futbolistas con discapacidad intelectual la oportunidad de representar y defender los colores de sus equipos favoritos, fomentando así el sentimiento de pertenencia y la igualdad de oportunidades. Con el paso de las ediciones, el torneo ha crecido tanto en número de equipos participantes como de jugadores, consolidándose como un espacio de desarrollo personal y deportivo para estos deportistas. La iniciativa no solo visibiliza las capacidades de los futbolistas con discapacidad, sino que rompe barreras y derriba estereotipos, demostrando que el deporte es una herramienta poderosa para la inclusión y la cohesión social en Castilla y León.

Por su parte, el Rugby Mixed Ability en León es una modalidad inclusiva que permite a personas con y sin discapacidad jugar juntas en el mismo equipo bajo las reglas estándar del rugby XV, con pequeñas adaptaciones para garantizar la seguridad y la participación de todos. Impulsado por el León Rugby Club y la Federación de Rugby de Castilla y León, este proyecto fomenta la integración, el respeto y el trabajo en equipo, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la inclusión social. Los entrenamientos se celebran todos los miércoles a las 19:00 en León, integrando jugadores y facilitadores que colaboran para

que todos los participantes disfruten del rugby en igualdad. Además, se organizan festivales y torneos, como el primer torneo nacional celebrado en la provincia, que refuerzan el compromiso de la región con el deporte para todos.

Sin embargo, en el ámbito del baloncesto no se había desarrollado hasta el momento un proyecto continuado que trasladara este modelo inclusivo a una de las disciplinas deportivas más practicadas y valoradas en el entorno universitario.

El equipo de baloncesto de ASPRONA León, que entrena en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, centra su actividad en la participación de personas con discapacidad intelectual en competiciones regionales y nacionales organizadas específicamente para este colectivo. Si bien esta experiencia es positiva en términos de fomento de la actividad física y la participación deportiva, presenta limitaciones en cuanto a la interacción con estudiantes universitarios y deportistas sin discapacidad. La actividad de este equipo, al desarrollarse exclusivamente en el ámbito de las competiciones para personas con discapacidad intelectual, perpetúa un modelo segregado que dificulta la convivencia y la inclusión plena en el entorno deportivo universitario.

En este contexto, la propuesta "Baloncesto Unificado: Innovación Docente Basada en el Aprendizaje-Servicio para la Inclusión Deportiva" se plantea como una iniciativa innovadora que busca superar las limitaciones del modelo actual y ofrecer una respuesta estructurada, estable y de continuidad a la carencia de proyectos de deporte unificado en el ámbito del baloncesto en León. La iniciativa se articula en torno a la creación y consolidación de un equipo de baloncesto unificado formado por personas con discapacidad intelectual y estudiantes universitarios, que compartirán entrenamientos, competiciones y actividades complementarias en un marco de convivencia, respeto y cooperación.

El proyecto se desarrolla en el marco de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), que combina la adquisición de competencias académicas con la prestación de un servicio a la comunidad. A través de esta metodología, el estudiantado de las asignaturas implicadas

(Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte Adaptado, Actividad Física Adaptada, Fundamentos de Baloncesto, Ampliación Deportiva en Baloncesto, y materias del área de Comercialización e Investigación de Mercados) tendrá la oportunidad de aplicar los contenidos teóricos en un contexto real, favoreciendo un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias técnicas, tácticas y socioemocionales. Al mismo tiempo, el proyecto permitirá fortalecer la proyección social de la Universidad de León, promover la colaboración con asociaciones locales vinculadas a la discapacidad intelectual y generar un modelo docente innovador y replicable.

La propuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular con el ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades). Al promover la inclusión a través del deporte y del aprendizaje compartido, el proyecto contribuye al bienestar físico y emocional de las personas participantes, fomenta una educación de calidad basada en valores y competencias transversales, y trabaja activamente por la reducción de las desigualdades y la construcción de comunidades más inclusivas y cohesionadas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta se estructuran en torno a cinco grandes bloques interrelacionados que reflejan la complejidad y el alcance de la iniciativa. Cada objetivo se plantea con un propósito claro y responde a las necesidades identificadas en el contexto de la Universidad de León y de la comunidad en la que se inserta el proyecto.

1. Fomentar la inclusión mediante la creación de un equipo de baloncesto unificado. Este objetivo busca establecer un equipo que integre a personas con discapacidad intelectual y a estudiantes universitarios, propiciando un entorno deportivo compartido donde prime la cooperación, el respeto y la convivencia. La creación del equipo constituye el eje central del proyecto y la base sobre la que se articulan el resto de las acciones.

2. Vincular los aprendizajes académicos con la práctica real del deporte inclusivo. Se pretende ofrecer al estudiantado la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en asignaturas del ámbito de la Educación Física y Deportiva, y del Marketing y la Comercialización, en un contexto práctico y real, reforzando el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales y personales.

3. Fortalecer el compromiso social de la Universidad de León. El proyecto persigue consolidar la vinculación de la universidad con su entorno social mediante la colaboración con asociaciones y entidades locales que trabajan en el ámbito de la discapacidad intelectual, como ASPRONA León, contribuyendo a reforzar el papel de la universidad como agente de cambio y motor de inclusión.

4. Evaluar el impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación del estudiantado y en la inclusión deportiva. La propuesta contempla la recogida y el análisis de datos que permitan valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, el impacto en la formación del estudiantado y en las actitudes hacia la inclusión, y el bienestar de las personas con discapacidad intelectual participantes.

5. Promover la innovación docente y generar un modelo replicable. El proyecto tiene como meta final el desarrollo de un modelo que pueda ser adaptado y aplicado en otras titulaciones, universidades o contextos, fomentando la transferencia de conocimiento y el avance hacia una educación superior más inclusiva y comprometida socialmente.

3. METODOLOGÍA

El proyecto "Baloncesto Unificado" se sustenta en la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), que combina el desarrollo de competencias académicas con la prestación de un servicio real a la comunidad. Esta metodología se articula como un proceso dinámico que implica al

estudiantado en la identificación de necesidades, la planificación de acciones, la ejecución de las mismas y la evaluación de los resultados, todo ello en estrecha colaboración con los colectivos destinatarios y bajo la supervisión del profesorado. A continuación, se describen con detalle las fases del proyecto, los recursos empleados y las estrategias de evaluación.

3.1. FASES DEL PROYECTO

Fase de contacto y selección de participantes:
En esta fase inicial se establecerán contactos con las asociaciones locales vinculadas al ámbito de la discapacidad intelectual, como ASPRONA León y el Inclusive Sports Club Deportivo. Se realizarán reuniones para concretar los objetivos comunes y planificar la incorporación de las personas con discapacidad intelectual al proyecto. Paralelamente, el estudiantado de la asignatura Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte Adaptado se inscribirá como voluntario, comprometiéndose a participar como jugador/a o como miembro del equipo de apoyo. Esta fase incluirá sesiones de sensibilización para garantizar un acercamiento respetuoso y efectivo a la realidad del colectivo destinatario.

Fase de formación y diseño del plan de entrenamientos:
Se impartirán sesiones formativas específicas sobre el Aprendizaje-Servicio, el trato inclusivo y el diseño de entrenamientos adaptados. Estas sesiones estarán dirigidas tanto al estudiantado como al personal técnico implicado. Se elaborará un plan de entrenamientos semanales coordinado por el profesorado y los técnicos de las entidades colaboradoras, utilizando como referencia guías y protocolos de Special Olympics. El plan incluirá objetivos técnicos, tácticos y socioemocionales, así como actividades para fomentar la cohesión del grupo y el respeto mutuo. El equipo entrenará una vez por semana en las instalaciones deportivas de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León.

Fase de implementación y competiciones amistosas:
Durante esta fase se ejecutarán los entrenamientos semanales en las instalaciones de la Universidad de León. Los entrenamientos se desarrollarán en un ambiente inclusivo y participativo, con dinámicas que

faciliten la interacción y el aprendizaje mutuo entre las personas con y sin discapacidad intelectual. Para ello, se emplearán recursos de entrenamiento en baloncesto de Special Olympics, como: Basketball Coaching guide, Unified Basketball Coaching guide, Unified Basketball Observer Sheet y Unified Basketball Competition Protocol.

Se organizarán partidos amistosos con el objetivo de dar visibilidad al proyecto y reforzar los lazos de convivencia. El área de Comercialización y Marketing colaborará en la difusión de estas actividades mediante campañas en redes sociales y medios locales, como carteles, publicaciones en redes sociales, *newsletter*, etc.

Fase de evaluación y retroalimentación: Se recogerán datos mediante encuestas de satisfacción (formularios de Google o Microsof Forms), entrevistas a los participantes y memorias reflexivas del estudiantado. Se emplearán rúbricas para valorar el desarrollo de competencias como liderazgo, trabajo en equipo y empatía. Esta fase incluirá sesiones de reflexión conjunta para analizar los logros alcanzados y las áreas de mejora.

Fase de consolidación y difusión: Las asignaturas de Fundamentos y Ampliación de Baloncesto, Actividad Física Adaptada, y materias del área de Comercialización e Investigación de Mercados se sumarán para consolidar el equipo, incorporar nuevos participantes y ampliar las actividades propuestas.

Se elaborarán materiales didácticos y guías de buenas prácticas que se presentarán en congresos como RIADIS y se compartirán con otras universidades, con el objetivo de fomentar la replicabilidad del modelo.

3.2. RECURSOS Y HERRAMIENTAS

El proyecto utilizará los recursos propios de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, incluyendo instalaciones deportivas, material de entrenamiento y recursos tecnológicos para el análisis y la difusión. Además, contará con el apoyo de las asociaciones colaboradoras y del área de Comercialización e Investigación de Mercados para la elaboración de materiales de comunicación y marketing.

El proyecto hará uso de las instalaciones deportivas de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) de la Universidad de León, incluyendo el pabellón, las pistas exteriores y las salas de actividad física, que se destinarán a entrenamientos, torneos y eventos inclusivos. Se empleará el material deportivo básico disponible (balones, petos, conos, aros, entre otros) y los recursos tecnológicos del Departamento de Educación Física y Deportiva para la grabación, análisis técnico-táctico y elaboración de material audiovisual de difusión. Las aulas de la FCAFD servirán para reuniones de planificación, formación teórica y evaluación, contando con equipos audiovisuales y herramientas digitales. Además, el Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados facilitará recursos para desarrollar estrategias de marketing y comunicación. El proyecto contará también con el respaldo de una red de asociaciones locales como ASPRONA, Inclusive Sports Club Deportivo y el CRE de San Andrés, que aportarán experiencia, recursos humanos y materiales, y colaborarán en la difusión y participación de sus usuarios.

4. RESULTADOS

El proyecto "Baloncesto Unificado" persigue la consecución de una serie de resultados que se articulan en torno a los beneficios esperados tanto en el ámbito académico como en el social. A continuación, se describen con detalle los principales resultados previstos y los indicadores asociados que permitirán evaluar su grado de consecución.

4.1. RESULTADOS ACADÉMICOS

Mejora del rendimiento académico del estudiantado: Se espera que la aplicación práctica de los contenidos teóricos en un contexto real de inclusión deportiva contribuya a un aprendizaje más profundo y significativo, lo que se traducirá en un incremento de las calificaciones medias en las asignaturas implicadas. Este resultado se medirá mediante la comparación de las calificaciones obtenidas antes y después de la participación en el proyecto.

Desarrollo de competencias transversales: El proyecto busca fortalecer en el estudiantado competencias como el liderazgo, el trabajo en

equipo, la empatía, la comunicación efectiva y la capacidad de resolución de problemas. Estas competencias se evaluarán mediante rúbricas de observación, autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas durante los entrenamientos y las actividades complementarias.

Incremento de la motivación y el compromiso con la asignatura: Al vincular el aprendizaje académico con una experiencia práctica y socialmente relevante, se espera un aumento de la implicación y el interés del estudiantado en la asignatura Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte Adaptado y con las restantes asignaturas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y del Grado en Comercio Internacional. Este resultado se medirá mediante encuestas de satisfacción y motivación aplicadas al inicio y al final del proyecto.

4.2. RESULTADOS SOCIALES

Creación de un entorno deportivo inclusivo y participativo: El proyecto pretende consolidar un equipo estable de baloncesto unificado en el que personas con y sin discapacidad intelectual compartan entrenamientos, competiciones y actividades complementarias en un marco de respeto y cooperación. El grado de inclusión logrado se evaluará mediante la participación efectiva de ambos colectivos y su grado de satisfacción con la experiencia.

Mejora de la calidad de vida y de la autoestima de las personas con discapacidad intelectual: A través de su participación en el equipo, se espera que las personas con discapacidad intelectual experimenten un incremento en su bienestar emocional y en su percepción de integración social. En estudios recientes, los propios atletas destacan que el deporte unificado genera vínculos afectivos, amistades, apoyo y un fuerte sentimiento de pertenencia (McConkey and Menke, 2022). Este resultado se medirá mediante entrevistas, cuestionarios específicos y observación directa.

Refuerzo de la proyección social de la Universidad de León: La participación activa de la universidad en un proyecto de inclusión deportiva contribuirá a fortalecer su imagen como institución socialmente responsable y comprometida con la diversidad. Este resultado se evaluará a

través de indicadores como la repercusión en medios de comunicación, la difusión en redes sociales y la generación de nuevas alianzas con entidades del entorno.

Generación de resultados académicos y de transferencia: El proyecto contempla la elaboración de materiales didácticos, publicaciones en revistas científicas y presentaciones en congresos nacionales e internacionales, lo que contribuirá a la difusión del modelo y a su posible replicabilidad en otros contextos. Este resultado se medirá mediante el número y la calidad de los productos generados.

Creación de un modelo docente innovador y replicable: La propuesta busca sentar las bases para el desarrollo de un protocolo que pueda ser adoptado por otras titulaciones y universidades, fomentando la transferencia de buenas prácticas en el ámbito de la inclusión deportiva y el Aprendizaje-Servicio.

4.3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La evaluación será continua y final, combinando indicadores cuantitativos y cualitativos.

El proyecto se evaluará mediante indicadores de participación (número de entrenamientos realizados, asistencia media de jugadores con y sin discapacidad, partidos amistosos organizados y participación del alumnado voluntario), de aprendizaje (evolución de los resultados académicos en las asignaturas implicadas, mejora de calificaciones en pruebas teórico-prácticas y resultados de autoevaluaciones y coevaluaciones) y de satisfacción (encuestas a personas con discapacidad, alumnado participante y profesorado para medir la utilidad percibida y la experiencia vivida). También se valorará el impacto en la comunidad a través de la visibilidad en medios locales y redes sociales, así como la creación de nuevas alianzas o convenios con asociaciones y clubes deportivos.

Se realizarán reuniones periódicas de seguimiento para revisar el avance y la calidad del proyecto, identificar posibles dificultades y proponer mejoras. Al finalizar el proceso, se elaborará un informe global que recoja los logros alcanzados, los aprendizajes obtenidos y las áreas de mejora detectadas.

5. DISCUSIÓN

La propuesta "Baloncesto Unificado: Innovación Docente Basada en el Aprendizaje-Servicio para la Inclusión Deportiva" plantea una reflexión profunda sobre la importancia de integrar el deporte, la inclusión y la innovación docente en el contexto universitario. La discusión en torno a esta iniciativa debe abordar no solo los logros esperados y el impacto potencial, sino también los desafíos, las oportunidades y las posibles líneas de mejora y expansión. A continuación, se analiza extensamente el alcance y la relevancia de este proyecto, a partir de la información proporcionada y de los fundamentos que sustentan su diseño y ejecución.

5.1. VALOR DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología ampliamente reconocida por su capacidad para conectar los contenidos académicos con la realidad social. En el marco del proyecto Baloncesto Unificado, el ApS se presenta como una herramienta idónea para que el estudiantado no solo adquiera competencias técnicas y tácticas vinculadas al baloncesto y a la actividad física adaptada, sino también habilidades sociales y personales como la empatía, la resiliencia, el liderazgo y el trabajo en equipo. En el contexto específico de la Educación Física, se ha demostrado que el ApS promueve experiencias inclusivas que fortalecen el aprendizaje práctico, el compromiso social y el bienestar del alumnado universitario (Chiva-Bartoll et al., 2020) La interacción directa con personas con discapacidad intelectual, en un entorno de cooperación y respeto, permite que el aprendizaje trascienda las aulas y se convierta en una experiencia transformadora. Esta metodología contribuye a un aprendizaje significativo, favorece el compromiso social y potencia el sentido de pertenencia y responsabilidad del estudiantado hacia su comunidad.

5.2. EL DEPORTE COMO VEHÍCULO DE INCLUSIÓN

El deporte inclusivo, y en particular el modelo de deporte unificado, constituye una estrategia eficaz para promover la igualdad de oportunidades y

la cohesión social. El proyecto Baloncesto Unificado busca superar los modelos segregados que, aunque bienintencionados, perpetúan en ocasiones la separación entre personas con y sin discapacidad intelectual. Al compartir un mismo espacio deportivo, los participantes aprenden a valorar las capacidades de los demás, a reconocer la diversidad como un elemento enriquecedor y a establecer relaciones basadas en el respeto y la colaboración. Este planteamiento responde a los principios del modelo social de la discapacidad, que pone el foco en la eliminación de barreras y en la creación de entornos accesibles e inclusivos.

5.3. MULTIDISCIPLINARIEDAD Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

Una de las fortalezas del proyecto es su carácter multidisciplinar. La colaboración entre áreas de conocimiento (Educación Física y Deportiva, Comercialización e Investigación de Mercados) enriquece el diseño y la ejecución de la propuesta, aportando perspectivas complementarias que refuerzan su impacto. El área de Marketing y Comercialización, por ejemplo, no solo contribuye a la difusión del proyecto, sino que permite al estudiantado comprender la importancia de la comunicación, la gestión de eventos y la proyección social de las iniciativas inclusivas. Este enfoque integral favorece la transferencia de conocimiento y sienta las bases para el desarrollo de un modelo docente replicable en otras titulaciones, universidades y contextos.

5.4. CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

El proyecto se alinea con varios ODS, en especial con el ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades). Promover la inclusión a través del deporte contribuye al bienestar físico y emocional de los participantes, fomenta una educación que integra valores y competencias para la vida, y combate las barreras que limitan la plena participación de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad. Este alineamiento con los ODS refuerza la pertinencia y la proyección del proyecto en el marco de los compromisos internacionales en materia de desarrollo sostenible.

5.5. LIMITACIONES Y DESAFÍOS

Como toda iniciativa innovadora, el proyecto Baloncesto Unificado se enfrenta a una serie de desafíos que es necesario anticipar y gestionar. Entre ellos, cabe destacar la necesidad de asegurar una formación adecuada del estudiantado para el trato inclusivo y la gestión de la diversidad, la importancia de garantizar la sostenibilidad y continuidad del proyecto más allá de su fase inicial, y el reto de conseguir la implicación activa y estable de todos los actores involucrados (estudiantes, personas con discapacidad intelectual, profesorado, asociaciones colaboradoras). Además, será clave establecer mecanismos eficaces de evaluación que permitan medir de manera rigurosa el impacto de la propuesta y orientar su mejora continua. Algunas revisiones señalan que, a pesar del potencial inclusivo de los programas de deporte unificado, existe una desconexión entre sus objetivos y la experiencia real de los participantes, lo que subraya la necesidad de una adecuada formación docente y planificación (Ollila and Haegele, 2025).

5.6. POTENCIAL DE REPLICABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD

Uno de los grandes aportes del proyecto es su vocación de convertirse en un modelo replicable y sostenible. La elaboración de protocolos, guías y materiales didácticos permitirá que la experiencia pueda ser adaptada a otros contextos y disciplinas, contribuyendo a la difusión de buenas prácticas en el ámbito de la inclusión deportiva y el Aprendizaje-Servicio. La participación en congresos y la publicación de resultados en revistas científicas reforzarán esta proyección y favorecerán la transferencia de conocimiento, consolidando a la Universidad de León como referente en innovación docente e inclusión.

6. CONCLUSIONES

El proyecto "Baloncesto Unificado: Innovación Docente Basada en el Aprendizaje-Servicio para la Inclusión Deportiva" constituye una iniciativa pionera que combina el deporte, la inclusión social y la innovación docente en el contexto de la educación superior. La propuesta pone de manifiesto cómo la integración de metodologías activas, como el

Aprendizaje-Servicio, con actividades deportivas inclusivas puede generar un impacto positivo tanto en el estudiantado como en las personas con discapacidad intelectual participantes, fortaleciendo a su vez el compromiso social de la universidad.

Una de las principales conclusiones es que el deporte unificado se presenta como un instrumento eficaz para la promoción de la igualdad de oportunidades y la cohesión social. El proyecto ofrece un entorno en el que personas con y sin discapacidad intelectual pueden compartir experiencias, aprender mutuamente y establecer relaciones basadas en el respeto y la cooperación. Esta dinámica contribuye no solo al desarrollo de competencias técnicas y tácticas, sino también a la formación en valores y habilidades transversales, esenciales para el ejercicio profesional y la ciudadanía activa.

El Aprendizaje-Servicio ha demostrado ser una metodología que favorece un aprendizaje significativo y comprometido, al vincular los contenidos académicos con un servicio real a la comunidad. En este sentido, la propuesta permite al estudiantado aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real, enfrentarse a situaciones diversas y complejas y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto redunda en un incremento de la motivación, la implicación y el rendimiento académico, así como en una mayor conciencia de la responsabilidad social que conlleva el ejercicio de su futura profesión.

Asimismo, el carácter multidisciplinar del proyecto y la colaboración entre distintas áreas de conocimiento enriquecen la experiencia y potencian su impacto. La participación de asignaturas del ámbito de la Educación Física y Deportiva y del área de Comercialización e Investigación de Mercados permite integrar perspectivas diversas, desarrollar competencias complementarias y avanzar hacia un modelo de formación más holístico e inclusivo.

Otro aspecto relevante es el potencial de replicabilidad y sostenibilidad del proyecto. La elaboración de protocolos, guías y materiales didácticos, junto con la difusión de los resultados en congresos y publicaciones científicas, sienta las bases para que la experiencia pueda ser adaptada a otros contextos y disciplinas. Esto contribuye a la transferencia de

buenas prácticas y refuerza el papel de la Universidad de León como referente en innovación docente y compromiso social.

Por último, es importante señalar que el proyecto Baloncesto Unificado no está exento de desafíos. La formación continua del estudiantado, la implicación activa de todos los actores, la sostenibilidad a largo plazo y la evaluación rigurosa de los resultados son aspectos clave que deberán ser atendidos para garantizar el éxito y la continuidad de la iniciativa. No obstante, el balance global es altamente positivo y la propuesta se presenta como un modelo de innovación docente que aúna deporte, inclusión y educación, y que tiene el potencial de contribuir de manera significativa a la construcción de una universidad y una sociedad más inclusivas, justas y solidarias.

8. REFERENCIAS

CHIVA-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., and Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, *46*(3), 395–407. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400

McConkey, R., and Menke, S. (2022). The community inclusion of athletes with intellectual disability: a transnational study of the impact of participating in Special Olympics. *Sport in Society*, *25*(9), 1756–1765. https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1807515

Ollila, B. R., and Haegele, J. A. (2025). Special Olympics' Unified Sports and Physical Education Programming: A Systematic Review. *Quest*, 1–19. https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2513361

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN, FORMACIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA DOCENCIA

MICROENSEÑANZA, MÁS QUE UNA ESTRATEGIA PARA APRENDER A ENSEÑAR ENSEÑANDO (ALGUNAS EVIDENCIAS A PARTIR UNA EXPERIENCIA DE AULA FUERA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)[89]

NAYRA PÉREZ HERNÁNDEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANTONIO BECERRA BOLAÑOS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Es fama que de todos los elementos que tienen las narraciones, sin importar su extensión, la lengua ni la cultura en que se generan, la voz del narrador es sin duda el más poderoso. Es la lámpara, el catalejo, el foco que nos dirige la mirada sobre los hechos que se cuentan; incluso, una misma historia, según quién la narre, con su carga de subjetividad e intenciones, nos provoca una lectura diferente.

Subir a la azotea de nuestro edificio, ver el barrio desde arriba, nos descubre aspectos de él en los que no reparamos en nuestro día a día a pie de calle. Y en psicología, dotarnos de otra perspectiva, distanciarnos, incluso buscar otro foco, nos ayuda a comprender problemas y situaciones que nos inquietan o bloquean. De este hecho palpable nace la microenseñanza, una estrategia experimental de formación que en el campo de las ciencias de la educación permite a los discentes

[89] Este estudio se enmarca dentro del proyecto de innovación educativa "Mejora de la reflexión del docente en formación y su autoeficacia a través de la microenseñanza y la grabación con cámaras de 360º" (PIE 2023-11-65), financiado por el Vicerrectorado de Profesorado, Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a través de la convocatoria de proyectos de innovación educativa 2023.

observarse en una situación de aprendizaje mínimo. A partir de una sesión corta y simplificada en la que se imparten pequeños contenidos que es grabada, estos pueden reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar conciencia de sus habilidades y, en consecuencia, reforzarlas y/o mejorarlas; es decir, se revela como un "método de evaluación personal para seguir la mejora continua en la práctica docente." (López Madrid et alt., 2024: 2252).

La microenseñanza, en inglés *microlearning*, nace en los Estados Unidos en los años sesenta del siglo pasado, en concreto, en la Universidad de Stanford (California), y la desarrollan un grupo de investigadores sobre educación y educadores de futuros educadores, que encuentran agotados e incompletos los métodos tradicionales que se venían aplicando para la formación de docentes (Allen, 1975). El concepto se atribuye a Dwight W. Allen, quien lo acuña en 1963. Al principio se fingían situaciones típicas que se daban en el aula pero, poco a poco, se desarrolla una performance de una situación de aprendizaje real, aunque se reduzcan "las complejidades del aula al limitar el número de estudiantes, el contenido y el tiempo de impartición de la clase, mientras proporciona retroalimentación inmediata después de cada sesión." (Rodríguez-Gil et alt., 2024: 9); así, se obtiene una píldora significativa para el estudio del acto de enseñanza.

La simplificación de los elementos que intervienen en la enseñanza para controlarlo al máximo y posibilitar una reflexión más profunda sobre el proceso es la clave para entender esta estrategia y diferenciarla de la "metaenseñanza", concepto mucho más amplio y general que

> …hace referencia a la capacidad de investigar y gestionar el propio proceso de aprendizaje con el propósito de hacerlo más reflexivo y eficiente, desde la concientización de los aspectos que lo favorecen o frenan, profundizando en aquellos aspectos didácticos que permiten no solo el perfeccionamiento del aprendizaje propio, sino su continuidad en un proceso de enseñanza posterior… (Cruz Rizo et alt., 2021: 7)

Si bien, como ya apuntaba Allen (1975), y se ha visto en los ya 50 años de este método, no hay "una única manera de organizar una clínica de microenseñanza" (3), pues es posible que se plantee "como una única

micro-clase o siguiendo un proceso cíclico de seis etapas: planificación, enseñanza, observación/retroalimentación, re-planificación, re-enseñanza y re-observación/retroalimentación." (Rodríguez-Gil et alt., 2024: 9), se distinguen, de manera general, dos grandes fases en su práctica: el acto de enseñanza en sí, que es grabado, y la fase de retroalimentación, en la que el alumno no solo se observa, sino también recibe comentarios constructivos por parte del docente formador y de sus compañeros, los cuales enriquecerán su reflexión sobre sus habilidades.

Las investigaciones de Bell (2007), Fernández (2010) o Yerdelen et alt. (2019) han señalado los múltiples beneficios de este método de enseñanza para los futuros docentes, que van desde el diseño de programaciones didácticas, la aplicación de estrategias de enseñanza o la gestión del aula, hasta la autoevaluación de su desempeño junto a la retroalimentación a través de la aplicación práctica de teorías educativas durante su formación inicial como educadores. Otro importante beneficio, como señalan Nieto León y Ramón Santiago (2014: 31), es la "motivación para una capacitación y perfeccionamiento permanente", tal y como exige el desempeño docente. Se trata de un elemento que, según Ospina Rodríguez (2006), siguiendo la filosofía educativa de Woolfolk, es un motor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues entra a formar parte activa del accionar del estudiante: aprende a enseñar enseñando e investigando.

Se han realizado muchos estudios sobre la efectividad de la microenseñanza en el ámbito médico y de la salud por su incidencia en el desarrollo de tareas y la obtención de conocimientos (Lohman, 2024), como demuestra, por ejemplo, la investigación de Mercado et alt. (2003) en la adquisición y mejora de destrezas en el campo de la kinesiofisioterapia en medicina veterinaria. También se ha aplicado esta técnica en otras áreas como la enseñanza de lenguas modernas, mediante el que logra mejorar el desarrollo de las habilidades orales de alumnos de filología inglesa (Palacios Martínez, 2005), o a través de aplicaciones móviles en el caso de aprendientes de chino (Edge et al, 2011). Este último aspecto interesa como estrategia de autorregulación en la educación continua (Hemmler, 2024).

2. OBJETIVOS

Dentro del proyecto de innovación educativa en el que participamos (Mejora de la reflexión del docente en formación y su autoeficacia a través de la microenseñanza y la grabación con cámaras de 360º), la pregunta concreta de este estudio es si esta estrategia de formación docente, la microenseñanza, puede aplicarse y ser válida para otros grupos de estudiantes más allá del ámbito ciencias de la educación, más allá de la preparación para futuros docentes. La hipótesis de partida que manejamos es que sí, puesto que algunas de las habilidades que se obtienen de ella, como la mejora de las habilidades comunicativas o la motivación, son realmente habilidades transversales y necesarias en todos los campos de estudio, así como profesionales.

Así, el propósito principal de esta investigación es valorar los resultados de la aplicación de una experiencia de microenseñanza a personas que no estudian ciencias de la educación. Los objetivos específicos son: 1) aplicar una experiencia de microenseñanza a un grupo de alumnos que no estudian ciencias de la educación; 2) comparar los resultados de su valoración de la experiencia con la misma que han tenido otros grupos de alumnos que sí estudian ciencias de la educación; y 3) describir los beneficios que este grupo de alumnos ha extraído de esta experiencia de microenseñanza.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación se utiliza una metodología de tipo mixto, por cuanto se analizarán datos cuantitativos y cualitativos que se obtienen de distintas herramientas de recolección de datos. En primer lugar, y previamente a la realización de las presentaciones orales de un trabajo, que son grabadas, los estudiantes realizan un cuestionario (pretest), que vuelven a completar tras observar sus grabaciones, y que arroja datos cuantitativos (postest). El cuestionario aplicado fue elaborado a partir de la versión española de la Escala de Autoeficacia del Profesor (TSES) (González et al., 2018), desarrollado por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). El instrumento se divide en tres secciones: 1) de datos sociodemográficos; 2) cuestiones relacionadas con su percepción sobre

hablar en público y 3) cuestiones sobre el sentimiento de autoeficacia docente. En los dos últimos apartados las respuestas se expresan en una escala Likert de 5 puntos (1 = completamente en desacuerdo / 5 = completamente de acuerdo), frente a la primera sección, compuesta por preguntas de respuesta cerrada.

Posteriormente, se organiza un grupo focal, con una duración total de 54 minutos, a través de preguntas abiertas para profundizar en las cuestiones que más nos interesan. Este fue grabado en audio y vídeo, transcrito utilizando la plataforma digital IA Sonix (https://sonix.ai/es) y el guion que se obtiene es revisado y corregido por el equipo de investigación para asegurar la precisión y fidelidad al contenido original. El análisis de datos cualitativos se llevó a cabo con el software de análisis de datos cualitativos NVIVO, para lo cual se desarrolló una matriz de análisis o árbol de códigos.

Nuestra muestra de estudio está conformada por un grupo (10 estudiantes) de la especialidad en Literatura actual del Máster en Cultura audiovisual y literaria (MUCAL, curso 2024-2025), de la Facultad de Filología, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el cual impartimos clase. Hay que mencionar que tres personas de este grupo no tienen el español como lengua materna: dos provienen de China y uno, de Senegal. Los datos cuantitativos que se obtienen de los cuestionarios aplicados a este grupo se comparan con los resultados de los mismos cuestionarios aplicados a dos grupos de alumnos del mismo nivel educativo, máster universitario, y que sí se están formando en ciencias de la educación, para ser futuros docentes: en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (26 alumnos) y en el Máster en Enseñanza del Español y su Cultura (21 alumnos), todos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el mismo curso 2024-2025. El grupo focal solo se aplica a la clase del Máster en Cultura audiovisual y literaria.

En cuanto a la experiencia de microenseñanza, en nuestro proyecto se ha introducido una importante novedad: la cámara inmersiva o 360º, que permite observar también, y a la vez, las reacciones de quienes reciben el acto de enseñanza en el cual participan, por lo que se superan las limitaciones temporales y espaciales de las cámaras tradicionales, y se mejora la reflexión y retroalimentación.

4. RESULTADOS

Para obtener los datos cuantitativos, los tres grupos que vamos a comparar realizan el mismo cuestionario dos veces, antes y después de la grabación, con cámara 360º, de una presentación oral de un trabajo de clase de la materia del primer semestre Literatura actual y la observación de estos vídeos. Este tiene un total de 34 preguntas, que se dividen, como explicamos en la metodología, en tres secciones (datos sociodemográficos, percepción de hablar en público y sentimiento de eficacia docente), y que los estudiantes responden de manera online por medio de Google Form. Dado el gran número de datos que arroja la cumplimentación del cuestionario y teniendo en cuenta el objetivo que nos hemos propuesto, decidimos centrarnos en analizar las respuestas dadas a las preguntas más relacionadas con la percepción de hablar en público, por lo que eliminamos siete preguntas de la primera sección (sobre datos sociodemográficos) y la sección tercera entera, sobre la eficacia docente, por lo que analizamos un total de 15 preguntas.

Tanto para los resultados del pretest como del postest, se evalúa cada pregunta comparando las respuestas obtenidas entre los tres grupos. Estos resultados fueron evaluados por la prueba X^{2}" o chi-cuadrado (χ^2), que se utiliza para evaluar la relación entre variables categóricas nominales. Como se refleja en las tablas elaboradas, se puede observar que no hay diferencias significativas entre los tres grupos en ninguna de las preguntas.

TABLA 1. *Pregunta 1, sección 2 (pretest). ¿En qué medida te consideras capaz de hablar en público?*

		Medida HP				
Máster		**En desacuerdo / Poco**	**Neutral (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) / Algo**	**De acuerdo / Bastante**	**Total-mente de acuerdo / Mucho**	**Total**
MUFP	Observado	2	9	11	6	28
	% de fila	7.1%	32.1%	39.3%	21.4%	100.0%
MUEE	Observado	0	6	14	3	23
	% de fila	0.0%	26.1%	60.9%	13.0%	100.0%
MUCAL	Observado	1	3	4	3	11
	% de fila	9.1%	27.3%	36.4%	27.3%	100.0%
Total	Observado	3	18	29	12	62
	% de fila	4.8%	29.0%	46.8%	19.4%	100.0%

Pruebas de χ^2								
	Valor	gl	p					
χ^2	4.46	6	0.614					
N	62							

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Pregunta 1, sección 2 (postest). ¿En qué medida te consideras capaz de hablar en público?*

		Medida HP 2			
Máster		Neutral (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) / Algo	De acuerdo / Bastante	Totalmente de acuerdo / Mucho	Total
MUFP	Observado	4	17	6	27
	% de fila	14.8%	63.0%	22.2%	100.0%
MUEE	Observado	3	10	10	23
	% de fila	13.0%	43.5%	43.5%	100.0%
MUCAL	Observado	0	2	2	4
	% de fila	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
Total	Observado	7	29	18	54
	% de fila	13.0%	53.7%	33.3%	100.0%

Pruebas de χ^2							
	Va-lor	gl	p				
χ^2	3.52	4	0.474				
N	54						

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla se puede ver la evaluación de cada pregunta en dos tiempos, pretest y postest, sin comparar entre los tres grupos; es decir, se han unido los resultados de los tres grupos, ya que lo que nos interesa es la comparación temporal. Aquí la prueba estadística que se utilizó fue la Prueba T para muestras pareadas (T-test):

TABLA 3.*Prueba T para muestras pareadas*

			estadístico	gl	p
Exp. Doc 1	Exp. Doc 2	T de Student	-0.299	53.0	0.766
Miedo 1	Miedo 2	T de Student	0.851	53.0	0.399
Mala Exp. P. 1	Mala Exp. P. 2	T de Student	3.620	53.0	<.001*
Cámaras 360º 1	Cámaras 360º 2	T de Student	-3.531	53.0	<.001*
Vídeos 360º 1	Vídeos 360º 2	T de Student	-6.285	53.0	<.001*
Medida HP 1	Medida HP 2	T de Student	-3.322	53.0	0.002*
Control ansiedad 1	Control ansiedad 2	T de Student	-3.319	53.0	0.002*
Puedo Pre - Hab 1	Puedo Pre - Hab 2	T de Student	-1.575	53.0	0.121
Aunque nervioso 1	Aunque nervioso 2	T de Student	-1.449	53.0	0.153
Resp. Prof. 1	Resp. Prof. 2	T de Student	-1.197	53.0	0.237
Sustitución Compa. 1	Sustitución Compa. 2	T de Student	-1.826	53.0	0.074
Preparación 1	Preparación 2	T de Student	-0.496	53.0	0.622
Aunque miedo participo 1	Aunque miedo participo 2	T de Student	-1.363	53.0	0.179
Intento de nuevo 1	Intento de nuevo 2	T de Student	-1.560	53.0	0.125
Varias maneras 1	Varias maneras 2	T de Student	-1.759	53.0	0.084
Nota. H_a µMedida 1 - Medida 2 ≠ 0					

* Valores estadísticamente significativos, p valor <0.05, 5%

Fuente: elaboración propia

Hay que constatar que, según la prueba T, como se observa, no existe variabilidad significativa entre los dos momentos en que se realiza el test, salvo en las que preguntaban por el conocimiento de cámaras 360º y sobre el control de la ansiedad, siendo, en ambos casos en el postest, más altos los resultados; por tanto, y como es lógico, hay mayor conocimiento de estas cámaras y mayor control de la ansiedad en el postest que en el pretest.

Por último, se llevó a cabo el grupo focal, que fue grabado con cámara 360º, además de en audio con teléfono móvil, en el que participaron 10 estudiantes del MUCAL. Se preparó un cuestionario semidirigido, para el que se elaboró un grupo de preguntas diseñadas para facilitar la

discusión grupal sobre el tema, pero ofreciendo flexibilidad para que los participantes pudieran expresar sus opiniones y experiencias de la manera más natural posible. Tras la transcripción, para el análisis se elaboró un árbol de códigos que giran en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas, con los siguientes nodos, que nos facilitarán el análisis, así como la exposición de los resultados obtenidos:

FIGURA 1.

Fuente: elaboración propia

Con el primer grupo de preguntas, queríamos saber las experiencias de hablar en público que ha tenido el grupo analizado a lo largo de su vida. En cantidad, son escasas y, si intentamos clasificarlas, en casi todas las ocasiones se han dado dentro del ámbito educativo: presentaciones de trabajos, en todos los niveles de enseñanza, pero en especial en la universidad, y, sobre todo, en el posgrado. Además de la defensa de trabajos de fin de título, otras experiencias son discursos o recitales de poesía por una efeméride, la participación en el coro o en un grupo de teatro escolar. En el ámbito del trabajo, las experiencias son menores, solo cuatro del grupo, tal vez debido a la edad, puesto que la mayoría no se ha incorporado al mundo laboral: han hablado en público en un puesto

de trabajo en museos, como vendedor ambulante, como abogado, como docente de otro idioma en colegios e, incluso, en campañas políticas:

En la Universidad de allá tenemos un círculo que es Círculo Hispánico, en que nosotros, alumnos que aprenden español, hacemos, organizamos fiestas también, y algunas cosas pedagógicas y todo esto y yo formaba parte de los que verifican las cosas y bueno, he podido mucho hablar en público gracias a eso. Aparte de eso, también he podido trabajar con un político en mi país, en mi zona, en que hacíamos actos políticos. Siempre tomaba la palabra y me expresaba. Pero como lo ha dicho la compañera, depende del contexto, depende de la situación. Porque, por ejemplo, yo no soy nativo de español, me pongo ahora delante de los profesores para hacer una exposición o un trabajo de fin de máster en que estos profesores son nativos y me pongo nervioso. (Participante 6)

En otros ámbitos, algunos han participado en recitales o lectura de libros en voz alta organizadas por bibliotecas; hay una experiencia como monitora scout que debe dirigirse a su grupo de niños e, incluso, algunos han hecho vídeos propios para redes sociales, donde se dirigen a un público virtual.

Las respuestas a cómo se sintieron con estas experiencias son extremas y polarizadas. Una parte del grupo lo ha pasado mal en estas y las califican como experiencias de sufrimiento; hablan de timidez en la infancia, de introspección en la adolescencia, de vergüenza por problemas de dicción o tartamudez, de ansiedad, estrés y pánico social, de miedo o de nervios incontrolables; si bien, muchas de estas sensaciones han sido superadas con el tiempo y, sobre todo, con haber ido enfrentando más experiencias:

Y, por ejemplo, en cuanto a exposiciones académicas, para mí cambió mucho del instituto a la universidad. En el instituto recuerdo pasarlo bastante peor y en la universidad pues ya, ya desde el primer mes de carrera yo creo tuve mi primera exposición un poco larga y fue bien. Entonces eso como que me subió el ánimo. Y en la universidad yo la verdad es que siempre me he sentido cómoda conmigo. (Participante 1)

La otra parte del grupo manifiesta que les gusta, que disfrutan, de estas experiencias, a pesar de que algunas personas se ponen nerviosas en el momento previo; lo relacionan con no ser personas vergonzosas por

naturaleza y también con la comodidad que ofrece enfrentarse con un grupo conocido y en un contexto que califican de amable.

En cuanto a la formación (nodo 2º) que hayan podido tener para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, la mayoría se produjo fuera del ámbito académico, por tanto, no formal, y muchas veces, por iniciativa propia-autodidacta. Dentro de la formación académica-formal, algunas personas han hecho cursos de verano de la universidad o cursos de extensión universitaria con profesionales de la oratoria y muchos se han tropezado con profesores que, puntualmente, les han dado herramientas, además de motivarlos, para afrontar las presentaciones orales:

Yo creo que ninguna formación. Como mucho, algún profesor del instituto que, o incluso aquí, en la Uni, a lo mejor que te diga: no te muevas tanto, ponte aquí… Pero no un curso como tal dedicado a cómo hablar en público. Sí. (Participante 3)

La mayor parte de la formación en habilidades comunicativas ha sido fuera de las aulas, muy variada, por lo que les han ofrecido también estrategias diversas: clases de teatro, terapias de logopedia, cursos o charlas en YouTube, participación en actividades culturales, etc.:

Yo no he tenido experiencia, o sea, en educación, sobre hablar en público como tal. Es cierto que en el instituto me costaba expresarme en las presentaciones, entonces hubo una época que me obsesioné en mejorar mi oratoria. No sé por qué entonces buscaba como cursos por YouTube o gente hablando sobre cómo expresarse y tal. (Participante 5)

Con el nodo 3º pretendemos analizar qué descubrieron en esta experiencia de microenseñanza adaptada a un grupo que no estudia ciencias de la educación: son grabados en un acto de habla en público (exposición de un trabajo de la materia) y, luego, se observan. En primer lugar, les preguntamos cómo se sintieron en el ensayo, pues durante la exposición había una cámara grabando. La mayoría se sintieron bien, calmados, tranquilos; estas sensaciones las relacionaban con que el acto de habla no era muy formal, como puede ser la defensa con tribunal de un trabajo fin de grado o examen, con la implicación y disfrute en el trabajo que tuvieron que exponer y, claro, con el público, sus

compañeros de clase. Algunas personas manifestaron que sintieron vergüenza al tener que verse en el vídeo:

No me gusta nada eso de grabarte y luego mirarte, no me gusta nada. De hecho, creo que el vídeo entero no lo vi. Coincido con Rita con que estaba calmada porque era algo informal y como que nos lo pasamos bien haciendo un trabajo que no era algo tan estrictamente académico. Entonces eso, estuve más tranquila y sí es verdad que a lo mejor pues no vocalizaba bien en algunas partes, pero bueno, poco a poco, y de cara a la defensa del TFM pues, a ver, yo supongo que lo ensayaré mucho como hacía en el instituto. (Participante 7)

Luego se les preguntó sobre las fortalezas o aspectos positivos que apreciaron en ellos mismos, así como por los negativos o debilidades, que enfocaron siempre con posibilidad de mejora. En cuanto a las fortalezas, algunos descubrieron que se movían y dominaban el espacio, lo que aumentaba su capacidad comunicativa con el grupo y se debatió sobre el llevar el discurso memorizado entero, con las posibilidades de olvidar una palabra y perder el hilo completo, frente a memorizar un guion sintetizado, lo que hicieron varias personas y les funcionó. Respecto a las debilidades, se habló bastante sobre la dificultad que tiene el mirar al público durante la exposición, hasta se admitió que se dirige la vista a la pantalla para huir de las miradas del público, y se discutieron distintas estrategias, como no mirar a nadie, sino a bultos en general, o fijar la mirada en alguien concreto que les dé confianza. También hubo quien señaló que le costó entenderse a sí mismo, por lo que era consciente de la necesidad de trabajar en dicción y velocidad de enunciación o, en el movimiento por el espacio. Así advirtieron algunos que a veces le daban la espalda al público:

Bueno, en mi caso creo que lo hice bastante bien en general, pero sí es verdad que viéndome en el vídeo alguna cosa de la dicción sí la mejoraría, porque creo que alguna palabra me costaba, me costaba entenderla cuando me escuchaba. No sé si es cosa de que me alejé de la cámara o de que igual yo no la pronunciara muy bien. (Participante 4)

En el último nodo de análisis quisimos conocer cómo valoraban esta experiencia y su posible aplicabilidad. Se valoró, de manera unánime,

positivamente, a pesar de que la época en que se realizó estaba próxima a los exámenes del primer semestre. Todo lo descubierto, la conciencia que han adquirido de sus fortalezas y debilidades en habilidades comunicativas, es aplicable, ya a corto plazo, de cara a la defensa, en pocos meses, de sus trabajos fin de título. Además, se pone sobre la mesa que estas habilidades, a futuro, son necesarias en casi todas las profesiones. Muestran una gran motivación y comparten pequeños planes de mejora de esos aspectos negativos; sobre todo se ve la necesidad de ensayar y ensayar, de dominar el discurso, lo que da confianza y seguridad para enfrentar nervios o vergüenza. También les anima, tras compartir esta vivencia en el grupo focal, el hecho de ver similares dificultades en este tipo de situaciones, lo que normaliza miedos e inseguridades producto en ocasiones de la formación recibida y la falta de experiencia. Por último, se valora que las experiencias de los otros pueden dar ideas para combatir las propias dificultades:

Yo también creo que ha sido bastante útil ponerla en común, porque al final aquí estamos las personas para las que exponemos. Entonces estamos compartiendo los sentimientos de cada uno, que a lo mejor yo la verdad que no me pongo muy nerviosa por exponer, pero si me pusiera nerviosa para la próxima exposición pensaría bueno, pero es que todas las personas que me van a escuchar ya sé de esta vez que hemos hablado que también están así en esa situación. Entonces eso tranquiliza bastante. Yo creo y estoy de acuerdo, como lo he dicho también, que lo normal es tener ese miedo, porque al final pues te ves un poco vulnerable. (Participante 6)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de resultados cuantitativos, vemos, en primer lugar, que la prueba del chi-cuadrado (χ^2) que hemos aplicado a cada pregunta, muestra que no existen diferencias significativas entre los tres grupos comparados, como se observa en el anexo 1. En todos los grupos existen y se reconocen deficiencias en las habilidades comunicativas necesarias para hablar en público en porcentajes muy parecidos, al tiempo que los tres comparten deseo de mejorar.

Por otro lado, con la prueba T, que comparaba los resultados en los dos tiempos del estudio, pretest y postetst (tabla 1), se hace evidente la eficacia de la aplicación de la estrategia de microenseñanza, por cuanto mejoran los resultados de varios aspectos: conocimiento de las cámaras 360º y control de la ansiedad en los actos de hablar en público.

Con el grupo focal, vemos que la experiencia de microenseñanza no solo aumenta la conciencia de las habilidades comunicativas reales (fortalezas y debilidades) de este grupo de máster que no estudia ciencias de la educación -y que cuenta, además, con estudiantes no hispanohablantes como lengua materna-, también crece la motivación para reforzar y/o mejorar estas habilidades concretas, lo que es un factor crucial en el proceso educativo, así como la identificación y, consecuentemente, la empatía con el compañero. De este modo, aunque no fuera un objetivo de esta investigación, se consiguió reforzar la unión del grupo desde el haber compartido la vulnerabilidad y la necesidad de mejora.

Este pequeño estudio nos lleva a concluir que esta estrategia, la microenseñanza, aun diseñada para el mejoramiento en el campo educativo, tanto en la formación de futuros docentes como en el mejoramiento de los docentes ya en activo en su práctica lectiva, puede ayudar a todos los estudiantes, sea cual sea su disciplina, por cuanto las habilidades comunicativas son transversales y necesarias. A corto plazo, en su andadura académica (exposiciones orales de trabajos, defensa de trabajos fin de título…), queda demostrado que es muy deficiente la formación reglada en habilidades comunicativas orales, aunque luego la misma academia las exija. También es necesaria a medio y largo plazo para el desempeño en todos los campos profesionales en los que se integrarán. Más allá de la microenseñanza como herramienta necesaria para la formación de formadores en el ámbito de la educación, y como ya vienen señalando diversos estudios, esta metodología tiene un amplio camp0 de aplicación, coincidiendo con trabajos como el ya citado de Palacios Martínez (2005):

> …incidir de nuevo en el interés que esta experiencia pudiera tener, no sólo para esta materia en particular sino también, con las correspondientes adaptaciones, para otras muchas de esta titulación y de titulaciones donde la comunicación oral, ya sea de la lengua materna o de una segunda lengua, desempeñe un papel relevante. Los tiempos que vivimos claramente demuestran que la Universidad debe dar respuesta a las demandas de la sociedad en el ámbito laboral y profesional. (455)

6. AGRADECIMIENTOS

No podemos concluir este texto sin agradecer al doctor en Ciencias Elmer Alexander Genoy Puerto por su inestimable ayuda con el cálculo estadístico en el análisis de los datos cuantitativo.

7. REFERENCIAS

Allen, Dwight W. (1975). Microenseñanza. Revista de educación, (241), 45-52.

Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? Linguistics and Education, 18 (1), 24–40. https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002

Cruz Rizo, Lorna, Matos Hernández, Eneida Catalina y Harriot Toledo, Heidi Marlén (2021). La metaenseñanza-aprendizaje del idioma inglés con fines didácticos. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8, (3), 1-20.

Edge, D., Searle, E: Chiu, K., Zhao, J., Landay, J. (2011). MicroMandarin: Mobile language learning in context. Conference on Human Factors in Computing Systems – Proceedings. https://dl.acm.org/doi/10.1145/1978942.1979413

Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. Teaching and Teacher Education, 26 (2), 351–362. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012

González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. Higher Education, 75 (4), 625–642. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y

Hemmler, Y. M., Ifenhaler, D. (2024). Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. Educational Research Review. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100629

Lohman, L. (2024). How can you deliver microlearning when learners don't want it? Designing microlearning for socially oriented learners. Educational Technology & Society, 27 (1), 147-165. https://doi.org/10.30191/ETS.202401_27(1).SP03

López Madrid, L. C., Duarte Pérez, T. de J., & Garibay López, J. L. (2024). Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica docente. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5 (4), 2552 –2564. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2438

Martínez Palacios, Ignacio M. (2005). El desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas de alumnos de filología inglesa a través de una experiencia de microenseñanza. Eduga: revista galega do ensino, (45), 439-457.

Mercado, Mónica, Lightowler, Carlos, Patricelli, Andrés y José Luis Spina (2003). La cámara digital y la enseñanza de fisioterapia en la rotación hospitalaria en medicina veterinaria. Gerencia Tecnológica Informática, 2 (3), 28-32.

Nieto León, Aracely y Ramón Santiago, Pedro (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. Perspectivas Docentes, 52, 23-31, https://doi.org/10.19136/pd.a0n52.225

Rodríguez-Gil, María Esther, Sandu, Bianca Manuela y Santana-Perera, Beatriz (2024). Percepciones de autoeficacia en docentes en formación en España: un estudio de caso de microenseñanza utilizando realidad virtual inmersiva. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 71, 7-24.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17 (7), 783–805.

Yerdelen, S., Osmanoglu, A., & Tas, Y. (2019). The influence of a teaching practice course with vídeo-case enriched microteaching on prospective teachers' self-efficacy for teaching. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5 (2), 560–573. www.ijres.net

RESOLVIENDO PROBLEMAS, TRANSFORMANDO EMOCIONES: UN ENFOQUE CONTEXTUALIZADO DE LAS MATEMÁTICAS EN EL ENTORNO PRÓXIMO DEL ALUMNADO

SONIA MARÍA RODRÍGUEZ ARIAS
Universidad de Cádiz

MARÍA TERESA COSTADO DIOS
Universidad de Cádiz

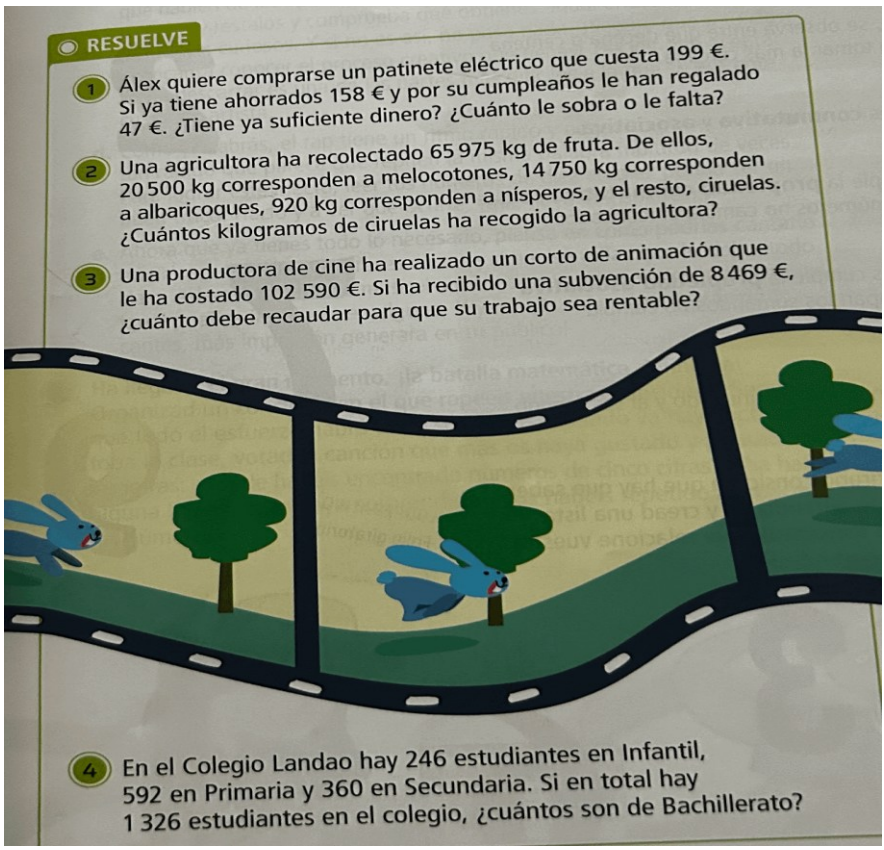
1. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años y actualmente, el libro de texto sigue siendo el principal referente de un docente en sus aulas educativas siendo esto lo que determina el tipo de aprendizaje que adquiere el alumnado. En estos se encuentran problemas estereotipados donde el propio enunciado te ofrece todos los datos necesarios y una o dos preguntas que se resuelven realizando una o varias operaciones aritméticas, totalmente alejado del contexto cercano del alumnado donde les dificultad el entendimiento del mismo, debido a que son datos ajenos a los discentes. Un ejemplo de 4 problemas del libro de texto de la editorial Edelvives Fanfest (Fraile Huertas, 2023) se muestra en la figura 1.

Además, de este mismo libro de texto se han analizado otros problemas en los cuales se observa cómo hay datos que son muy específicos y se determinan sitios muy concretos, algo que produce descontextualizar al alumnado de la lógica de resolución de un problema y la utilidad del mismo. Realmente, son datos que los discentes en su vida cotidiana no lo observen tal cual, por lo que, debido a esto, poco a poco el alumnado va perdiendo el interés, la motivación y el evidenciar la utilidad y el sentido a las matemáticas en su vida cotidiana.

También, se han rescatado otros tipos de problemas que el libro de texto mencionado anteriormente propone, cuya finalidad es que el alumnado construya el enunciado del mismo, en cambio esto no es real, ya que simplemente lo que hacen es realizar un conteo de la imagen que ven debajo y completarlo, en ningún momento están creando los discentes el problema y por supuesto, esto no está contextualizado, por lo que pierde totalmente su finalidad didáctica.

FIGURA 1. *Problema página 21 del libro de texto de la editorial Edelvives Fanfest.*



Fuente: Edelvives Fanfest

Tras esto, rescatamos las investigaciones e informes realizados por González (2000), Tejedor et al. (2009) y Pino y Blanco (2008) donde muestran que si se utiliza una metodología educativa en la enseñanza

de las matemáticas basada en la enseñanza contextualizada al entorno del centro y de los propios discentes se obtienen como resultado mayores beneficios en el proceso de aprendizaje del alumnado y en su sentido sociafectivo, siendo el ámbito más favorable de dicha metodología, la resolución de problemas matemáticos.

Debido a esto, es fundamental tener una reestructuración de cómo se enseñan las matemáticas y más concretamente la resolución de problemas, ya que hay una gran necesidad debido al bajo rendimiento que hay en dicha área desde hace muchos años.

1.1. Definición del concepto problema

En primer lugar, es esencial saber que según la Real Academia Española (RAE, 2001) el término problema posee 7 acepciones, las cuales son:

> 1. m. Cuestión que se trata de aclarar.
>
> 2. m. Proposición o dificultad de solución dudosa.
>
> 3. m. Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin.
>
> 4. m. Disgusto, preocupación. U. m. en pl. *Mi hijo solo da problemas.*
>
> 5. m. Planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos.
>
> ~ determinado.
>
> 1. m. *Mat.* problema que no puede tener sino una solución, o más de una en número fijo.
>
> ~ indeterminado.
>
> 1. m. *Mat.* problema que puede tener indefinido número de soluciones.

Es bastante curioso como la mayoría de las entradas anteriores le apropian a dicho término un carácter negativo, lo que conlleva a que las emociones y la predisposición a estos se hagan de la misma manera. Asimismo, centrándose en las acepciones que se relacionan con el ámbito matemático, se puede ver como se les atribuye a los problemas siempre una solución haciendo que estos se salgan de la realidad y el entorno humano, ya que todas las personas alguna vez en su vida se han visto sumergidas en problemas donde, por desgracia, no existe una solución. Por

ello, la realidad que se debe llevar al aula es que no todos los problemas tienen una única respuesta e incluso, pueden no tener ni siquiera solución. Con esto se conseguirá que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo y vaya desarrollándose como persona, a la vez de ir capacitándonos para enfrentarse a las situaciones que les toca vivir en su día a día.

Asimismo, resulta fundamental analizar cómo la normativa vigente contempla la didáctica de la resolución de problemas en el aula, especialmente la Orden de 30 de mayo de 2023, la cual regula el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Dicho concepto aparece recogido en el área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y cultural donde sigue teniendo una concepción negativa, aunque empieza a desmontar la idea de que siempre haya una solución. También aparece el término en el área de Educación Física donde se le asocia tanto la concepción negativa como el tener siempre solución. En la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos no se le asocia al concepto de problema tener una solución, pero sí ser algo negativo. Por último, en el área de Matemáticas el concepto aparece en los seis sentidos que divide la ley dicha área (sentido numérico, sentido de la medida, sentido espacial, sentido algebraico, sentido estocástico y sentido socioafectivo) y siempre relacionado con una solución, aunque en algunos casos no tiene la connotación negativa.

Como tercer punto destacar que el informe PISA (2022) define el razonamiento matemático como la capacidad para usar la lógica, las herramientas y los conceptos matemáticos para elaborar soluciones que respondan a problemas de la vida real. Requiere el reconocimiento de la naturaleza matemática de un problema y el desarrollo de estrategias para resolverlo, tanto de forma inductiva como deductiva. (p. 16)

En dicha definición, se le asocia a un problema matemático una o varias soluciones, algo que no termina de concordar con los "problemas de la vida real", ya que estos no siempre tienen solución.

Además, dicho informe propone que, para adquirir un buen razonamiento matemático, se necesitan tres procesos claves que todo alumnado debería obtener y llevar a la práctica en su etapa educativa. Esto consiste en lo que se puede observar en la figura 2:

FIGURA 2. *Procesos para adquirir un buen razonamiento matemático según el informe PISA (2022)*

Nota. Extraído de *Modelización de los procesos matemáticos*, de PISA, 2022. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Cuando se hace referencia al término formular se quiere decir que el alumnado sepa identificar en su entorno cercano las distintas situaciones donde es necesario aplicar los diferentes procesos matemáticos, así como reconocer la importancia de las matemáticas.

Con el concepto emplear se hace referencia a utilizar todo el conocimiento matemático adquirido en las situaciones cotidianas que se necesiten donde se demuestre que se ha obtenido un aprendizaje significativo del mismo. No solo hace alusión a operaciones aritméticas sino al uso de la lógica, de las diferentes herramientas o incluso, de los distintos recursos propios desarrollados para tener mayor agilidad mental.

Los términos interpretar y evaluar se refieren a la capacidad de reflexión que debe tener el alumnado para examinar las diferentes soluciones obtenidas y su respuesta al problema surgido en su contexto cercano llegando a un razonamiento lógico y matemático.

Asimismo, es importante que se recurra a los datos obtenidos en el informe PISA (2022) en cuanto al rendimiento en el proceso de formular situaciones matemáticas, ya que en este se muestra la extrema urgencia

que existe en España, pero sobre todo en la comunidad autónoma de Andalucía. España en 2022 se encuentra con 465 puntos, estando por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del total de la Unión Europea (UE). Más concretamente, Andalucía se encuentra con 447 puntos siendo una de las Comunidades Autónomas con menor puntuación de toda España en cuanto al área de Matemáticas. Por ello, se necesita una reconstrucción en la enseñanza de las matemáticas que aumente el aprendizaje significativo del alumnado, lo cual tendrá como resultados una mayor puntuación en dichos informes futuros haciendo que la educación matemática en Andalucía y España consiga igualar o superar el promedio de la OCDE y la UE.

1.2. Aprendizaje Basado en Problema (ABP)

Es fundamental plantearse e informarse sobre las diferentes metodologías que dispone el profesorado para la enseñanza de las matemáticas donde los problemas tengan un enfoque activista, es decir, donde el alumnado a través de ellos pueda ir experimentando desequilibrios cognitivos que les ayuden a ir formándose cognitivamente.

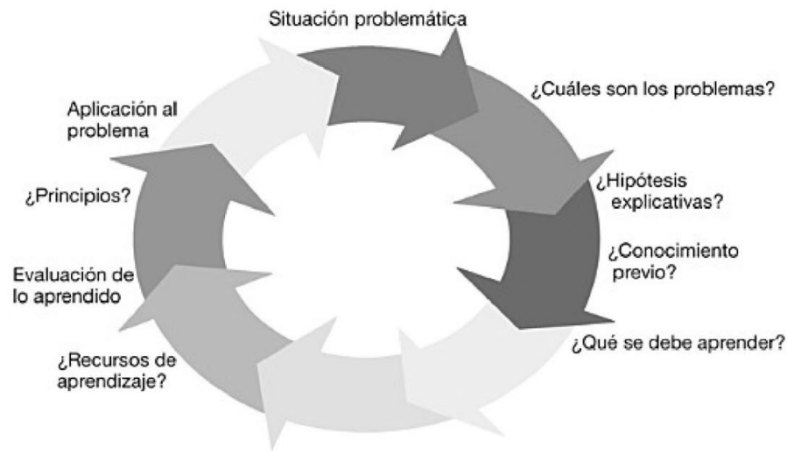
La principal idea es ir alejándose de las metodologías que ponen el foco en los problemas como una actividad donde el alumnado demuestre los contenidos que posee y sea capaz de realizar las diferentes operaciones matemáticas que un enunciado le pide, siendo su mayor reto matemático y cognitivo entender el enunciado y elegir y ejecutar el algoritmo que decida llevar a cabo.

Por ello, la metodología que mejor atiende y más se aleja de lo explicado anteriormente es la denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual según Araújo y Sastre (2008) debe tener los elementos fundamentales que se exponen en la figura 4.

En primer lugar, debe haber una situación problema donde el alumnado tenga la necesidad de investigar y buscarle una posible solución detectando "¿Cuáles son los problemas?". Luego, estos deben buscar una serie de hipótesis según sus creencias y sus conocimientos previos para dar una posible solución al problema en el que se encuentran. Posteriormente, mediante las diferentes actuaciones que el alumnado decida ir

haciendo, según el problema al que se está enfrentando y guiándose por sus posibles hipótesis, el o la docente debe ser consciente en todo momento de la finalidad de la situación problema que se plantea interrogándose de manera continua si el alumnado está aprendiendo mínimo los conocimientos que se pretende que adquieran.

FIGURA 4. *Elementos fundamentales para desarrollar un ABP*



Nota. Extraído de *El aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, por U. F. Araújo y G. Sastre, 2008, Editorial Gedisa. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fJecCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=aprendizaje+basado+en+problemas&ots=SW9cnbpnD8&sig=eC4VqZJIW3qrAVI6nWWLrk0fVIY#v=twopage&q&f=false

Además, este también si ve oportuno podrá ofrecer al alumnado algún recurso de aprendizaje el cual puede ayudar a los mismos a encaminarse según los objetivos que el profesional había programado. Continuando con la importancia de evaluar lo aprendido mediante los tres tipos de evaluación: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación. Para finalizar la situación problema, se debe aclarar cuáles son los principios que se han conseguido a raíz de las hipótesis que se han planteado y corroborado y las cuales dan una respuesta al problema inicial.

Para llevar a cabo el ABP, además de los elementos mencionados, también se necesita saber los beneficios del trabajo cooperativo, ya que dicha metodología se basa principalmente en cooperación entre iguales para resolver diferentes situaciones problemas que se plantean. Tal y como dice Gavilán (2009) basándose en las teorías de Piaget cuando un discente aprende con la finalidad de ayudar a sus iguales obtiene un mayor resultado que si el objetivo es su propia formación.

En cambio, para conseguir un buen aprendizaje cooperativo, tal y como mencionan Bará y Domingo (2005), se necesitan 5 ingredientes fundamentales.

- Interdependencia positiva: todos los miembros del equipo son igual de necesarios e importantes para conseguir lo que se propongan en el trabajo cooperativo.
- Exigibilidad individual: cada miembro no será tan solo responsable de su parte del trabajo sino que todos sean consecuentes de todas las partes que compone el mismo.
- Interacción cara a cara: se pueden realizar diferentes trabajos cooperativos de manera online o telemática, no se obtienen los mismos beneficios de esta metodología si se hacen de manera presencial y directa donde se ponen en juego todos los aspectos de la comunicación tanto verbal como no verbal. En este ingrediente es importante que los y las docentes tengan en cuenta la disposición del aula, ya que esta siempre debe favorecer que el alumnado que está trabajando cooperativamente pueda tener una visión de ellos mismos y ellas mismas cara a cara.
- Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo: es vital la figura del o de la docente debido a que el alumnado no siempre va a saber solucionar los conflictos que puedan surgir en el grupo de trabajo. Por ello, necesitan que desde esta figura se les vaya orientando y ayudando en sus relaciones entre iguales, así como ofreciéndoles diferentes pautas de actuación dialogadas con ellos y ellas que puedan utilizar en estas situaciones.

– Reflexión del grupo sobre el trabajo realizado: los discentes deberán sacar a la luz tanto los aspectos positivos como los negativos, así como las razones, los beneficios y las consecuencias que se han obtenido con cada uno de esos indicadores con la finalidad de reproducir los positivos en próximos trabajos en grupos y mejorar los negativos para que no ocurran en los siguientes casos cooperativos.

2. OBJETIVOS

El objetivo es diseñar una propuesta didáctica de varios problemas matemáticos que proporcionen una visión de las matemáticas diferente. La finalidad de dicha propuesta es modificar la percepción y concepción negativa que el alumnado tiene de la misma a través de una resolución de problemas basada en el contexto próximo del alumnado provocando una motivación en el mismo.

De igual modo, los objetivos específicos son los siguientes:

- Atender a las emociones que el alumnado experimenta cuando trabaja el área de las Matemáticas en el aula cumpliendo las leyes educativas vigentes.
- Abordar los diferentes ámbitos matemáticos que las leyes educativas vigentes proponen en el área de matemáticas mediante la metodología denominada Aprendizaje Basado en Problemas.
- Fomentar una metodología didáctica en concreto denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), así como utilizar diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología central empleada en esta propuesta es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), fundamentado en la necesidad de transformar la forma en que el alumnado se enfrenta a los problemas matemáticos. Esta metodología sitúa al problema como punto de partida del aprendizaje, promoviendo la investigación y la búsqueda activa de

soluciones por parte del alumnado. En lugar de ofrecer ejercicios mecánicos y descontextualizados, se apuesta por problemas reales y auténticos, que surgen del entorno próximo del alumnado y que están diseñados para generar desequilibrios cognitivos que estimulen el razonamiento lógico, el pensamiento crítico y la creatividad.

Los problemas propuestos son no estructurados y no estereotipados, es decir, no presentan una única solución evidente ni todos los datos explícitos, lo cual requiere que el alumnado analice, discuta, proponga hipótesis, investigue y contraste diferentes opciones antes de llegar a una conclusión razonada. Este enfoque rompe con la lógica tradicional del "problema de enunciado + operación + resultado" y promueve un aprendizaje significativo, que dota de sentido a los saberes matemáticos.

Complementariamente, el aprendizaje cooperativo se concibe como un pilar esencial para el éxito del ABP. No se trata simplemente de trabajar en grupo, sino de fomentar dinámicas cooperativas en las que se potencie la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y colectiva, la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión grupal. Tal y como se fundamenta en la literatura pedagógica, estas dinámicas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también favorecen el desarrollo socioemocional del alumnado, promoviendo actitudes como la empatía, la inclusión, la responsabilidad compartida y la autorregulación.

Dentro de esta perspectiva metodológica, se incorporan diversas técnicas cooperativas seleccionadas por su potencial para activar el pensamiento y la colaboración: *Grupo de Expertos*, donde cada alumno se especializa en un contenido y luego comparte su conocimiento con su grupo base; *Grupos de Investigación*, que promueven la búsqueda autónoma y conjunta de información para resolver una pregunta común; *PI-MA-PA* (Pies-Manos-Palma), orientada al repaso dinámico y cooperativo mediante tarjetas de preguntas/respuestas; *1-2-4*, que estructura el pensamiento individual, la puesta en común en pareja y la construcción colectiva en grupos de cuatro; y *Estaciones de Trabajo*, que permiten la rotación de grupos por diferentes tareas interrelacionadas.

La evaluación que se propone es formativa y continua, basada en el seguimiento del proceso de aprendizaje más que en la obtención de un producto final. Se emplean estrategias de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*, utilizando como instrumentos principales el "Plan de Trabajo y Equipo" y diversas rúbricas diseñadas para valorar no solo los aprendizajes matemáticos, sino también la colaboración, el esfuerzo, la progresión individual y grupal, así como la expresión y gestión de emociones. Esta evaluación compartida tiene como objetivo último empoderar al alumnado como protagonista de su aprendizaje y promover una experiencia matemática significativa, útil y humana.

El "Plan de Trabajo y Equipo", es un cuadernillo que se considera un elemento vertebrador en toda la propuesta y cumple una doble función: por un lado, sirve como herramienta organizativa y de seguimiento del trabajo cooperativo; por otro, constituye un espacio para la expresión y gestión de emociones, fomentando el desarrollo del sentido socioafectivo del alumnado. Este cuadernillo se estructura en cuatro secciones diferenciadas por colores: *Plan de equipo*, *Diario de sesiones*, *Autoevaluación* y *Coevaluación*. A través de ellas, los estudiantes reflexionan sobre su progreso, sus dificultades, los acuerdos grupales, las emociones experimentadas y las mejoras necesarias, en un proceso de metacognición continuo.

La propuesta didáctica se compone de cinco situaciones-problemas contextualizadas, creadas específicamente para el alumnado de 6º de Educación Primaria, y respaldadas tanto por los saberes básicos del currículo andaluz como por el principio de interdisciplinariedad que promueven las leyes educativas vigentes. Cada situación problema está enmarcada en un ámbito matemático diferente como el sentido numérico, espacial, de la medida, algebraico o estocástico y articulada transversalmente con el sentido socioafectivo. Esta última dimensión cobra especial relevancia, ya que uno de los objetivos fundamentales es fomentar la motivación del alumnado y transformar sus emociones hacia las matemáticas. Asimismo, se integran, a su vez, contenidos de otras áreas como Educación Física, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o Lenguas Extranjeras entre otras, aportando así un enfoque holístico del aprendizaje.

Las posibles situaciones no son problemas cerrados ni ejercicios mecánicos, sino retos auténticos, no estructurados y no estereotipados, que nacen del contexto real y próximo del alumnado, lo que permite no solo un tratamiento más significativo de los contenidos matemáticos, sino también un abordaje profundo del componente emocional que frecuentemente acompaña a esta materia.

Para ejemplificarlo, se propone una posible situación problema centrada en el sentido estocástico donde se atiende a las competencias específicas, a los saberes básicos y a los descriptores operativos que propone la ley educativa vigente.

SITUACIÓN PROBLEMA "El desayuno andaluz":

El colegio va a realizar un desayuno común para la celebración de un día especial, el día de Andalucía, por lo que necesitan saber qué van a desayunar cada alumno y cada alumna dentro de las posibilidades que ellos tienen, ya que dicho desayuno será especial y alejado de los productos que el alumnado trae rutinariamente o distante de lo que debe traer según una alimentación saludable. Esto se debe a que dicho desayuno es el que se propone por tradición en Andalucía todos los 28 de febrero. Por ello, ruegan ayuda al alumnado de 6º de Educación Primaria pidiéndoles que elaboren unas hipótesis de cómo podemos atender la situación problemática en la que nos encontramos y luego, según lo que propongan, una lluvia de ideas de cómo se puede realizar.

Las opciones que el centro ofrece de comida son las siguientes:

- Pan solo
- Pan con aceite
- Pan con aceite y azúcar
- No quiere Pan

Las opciones que el centro ofrece de bebidas son las siguientes:

- Batido fresa
- Batido de chocolate

- Batido de vainilla
- Zumo de piña
- Zumo de melocotón
- Agua
- No quiere bebida

Con esta lista de opciones que se ofrece al alumnado, se pretende ver la resolución momentánea que el alumnado realiza de posibles problemas que pueden surgir al recoger los datos, ya que en la misma no se tienen en cuenta probables alergias que el alumnado puede tener con los productos que se proponen.

Para la búsqueda de solución a dicho problema, el o la docente dividirá al alumnado en tres grupos, los cuales se encargarán de un ciclo de Educación Primaria y se trabajará la técnica de aprendizaje cooperativo denominada Grupo de investigación. Primeramente, elaborarán un documento donde puedan recopilar la información. Luego, irán a las clases a preguntar y anotar lo que cada compañero y compañera elijan de manera individual. Tras esto, pondrán en común los datos que han recopilado y deben coincidir en estos, si no fuera así volverán a realizar el proceso anterior.

Además, se le pedirá a cada grupo que averigüe cuál es el desayuno más "viral" con la finalidad de que calculen la moda de manera deductiva. Finalmente, será el o la docente quien le propondrá dicho término haciendo referencia a las redes sociales jugando con el doble significado del término moda.

También, el colegio pedirá que el alumnado realice una lista de precios donde se indique el mejor supermercado para comprar cada producto teniendo en cuenta la calidad-precio. En dicha propuesta pueden aparecer varios supermercados, ya que dependerá de cada producto que hay que comprar según los datos recogidos. Luego, deberán realizar un informe al director del centro donde se especifique esto y se incluya el presupuesto que se necesita para abordar el desayuno de este día especial, así como las cantidades que son indispensables de cada artículo.

Asimismo, deberán dar una opción al colegio del dinero estimado que podrían dar las familias para reducir el coste por parte del centro.

Todo esto se puede ver reflejado en las leyes educativas vigentes atendiendo a las competencias claves y los saberes específicos tanto del área de matemática como las de otras áreas, es decir, que dicha situación problema permite trabajarla de manera interdisciplinar. Sin embargo, se puede especificar que los objetivos matemáticos que se quieren conseguir con este problema es que el alumnado comience a realizar algunos análisis de datos mediante estudios estadísticos sencillos, los cuales representarán en gráficos elementales, así como trabajarán el concepto de moda. Asimismo, continuarán trabajando cooperativamente, aceptando las emociones y los sentimientos propios y del resto de compañeros y compañeras, además de valorar el error como un método de aprendizaje y entender la importancia de las matemáticas en el ámbito cotidiano.

4. RESULTADOS

Como resultado se expone la revisión teórica de la propuesta didáctica planteada, puesto que no ha sido todavía implementada en las aulas, sino solo diseñada.

En la aplicación teórica y el diseño de esta propuesta, se observa que el enfoque metodológico planteado, basado en ABP y aprendizaje cooperativo, responde de manera eficaz a los retos actuales de la enseñanza matemática en Educación Primaria. La estructura de los problemas, el componente contextual y afectivo, y las herramientas de evaluación compartida, permiten replantear la práctica docente tradicional, ofreciendo una vía para combatir la ansiedad matemática y mejorar la motivación e implicación del alumnado.

Además, al estar alineada con los principios del informe PISA (2022) y las recomendaciones de autores como Araújo y Sastre (2008), esta propuesta se consolida como un modelo didáctico coherente, sostenible y con alto potencial transformador. Aunque en este trabajo se presentan únicamente una de las situaciones y se ejemplifica el uso del cuadernillo "Plan de Trabajo y Equipo", el diseño completo permite ser replicado o adaptado en otros contextos educativos con características similares.

En definitiva, los resultados esperados apuntan a una mejora en el rendimiento matemático desde una perspectiva competencial y afectiva, lo cual es imprescindible para lograr un aprendizaje significativo, duradero y conectado con la realidad del alumnado.

6. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica planteada en este informe cumple de forma coherente y fundamentada con los objetivos específicos formulados al inicio. En primer lugar, se atiende de manera explícita a las emociones del alumnado hacia las matemáticas, un aspecto históricamente desatendido en esta área, a través de una herramienta concreta y funcional: el "Plan de Trabajo y Equipo". Este cuadernillo permite visibilizar, validar y gestionar las emociones propias y ajenas, promoviendo un clima de trabajo colaborativo y emocionalmente seguro.

En segundo lugar, la propuesta se centra en abordar de forma significativa los distintos ámbitos matemáticos recogidos en la normativa vigente como el sentido numérico, espacial, de la medida, entre otros, empleando para ello la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esta metodología permite que el alumnado se enfrente a problemas reales, contextualizados y no estructurados, en los que debe activar sus conocimientos previos, formular hipótesis, investigar y argumentar sus soluciones, tal como proponen autores como Araújo y Sastre (2008) o González (2000). De este modo, se fomenta un aprendizaje significativo, crítico y funcional.

En tercer lugar, el aprendizaje cooperativo se ha incorporado como un elemento esencial de la propuesta. Las técnicas seleccionadas como Grupo de Expertos, PI-MA-PA, 1-2-4, Grupos de Investigación y Estaciones de Trabajo, no solo facilitan el desarrollo de competencias académicas, sino también el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales, mejorando la convivencia y la participación activa del alumnado. Estas técnicas están diseñadas para asegurar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, y la interacción reflexiva, pilares fundamentales del trabajo cooperativo.

Además, la propuesta responde al principio de interdisciplinariedad contemplado en las leyes educativas actuales, permitiendo trabajar contenidos de otras áreas como Educación Física, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o Lengua Extranjera entre otras, a partir de las situaciones-problemas diseñadas. Esto favorece una visión global del aprendizaje, más acorde con la realidad que el alumnado vive fuera del aula.

Si bien la verificación del objetivo general, el cual es diseñar una propuesta didáctica de varios problemas matemáticos que proporcionen una visión de las matemáticas diferente para modificar la percepción y concepción negativa que el alumnado tiene de la misma a través de una resolución de problemas basada en el contexto próximo del alumnado provocando una motivación en el mismo, requeriría una implementación práctica y su posterior análisis, la autora confía en el potencial educativo de esta propuesta, basado en su propia experiencia como docente en prácticas y en los datos recogidos de informes e investigaciones recientes.

En definitiva, esta propuesta no solo representa una alternativa metodológica innovadora, sino que también constituye una invitación a repensar la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva más humana, afectiva, contextual y significativa. De este modo, se da un paso firme hacia la construcción de una educación matemática inclusiva, motivadora y transformadora.

8. REFERENCIAS

Araújo, U. F. y Sastre, G. (2008). El aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad. Editorial Gedisa.

Bará, J. y Domingo, J. (28-29 de abril de 2005). Técnicas de aprendizaje cooperativo [Taller de formación]. Universidad Politécnica de Cataluña

Fraile Huertas, R. (Ed.). (2023). Sin problema. Edelvives Fanfest.

Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. Revista Española de Pedagogía, (242), 131- 148.

González, T. (2000). Metodología para la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas: un estudio evaluativo. Revista de Investigación Educativa, 18(1), 175–199.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. [Ministerio de Educación].

Pino, J. y Blanco, L. J. (2008). Análisis de los problemas de los libros de texto de matemáticas para alumnos de 12 a 14 años de edad de España y de Chile en relación con los contenidos de proporcionalidad. Publicaciones, 38, 63–88.

Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (2022). Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Real Academia Española. (2001). Problema. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 27 de marzo de 2025, de https://www.rae.es/drae2001/problema#

Tejedor, B., Santos, M. A., García-Orza, J., Carratalà, P. y Navas, M. (2009). Variables explicativas de la ansiedad frente a las matemáticas: un estudio de una muestra de 6º de primaria. Anuario de Psicología, 40(3), 345-355.

MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA DISEÑAR ESCENARIOS CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO, LABORATORIOS VIRTUALES Y RAZONAMIENTO INDUCTIVO

HILDA MARÍA AMENEYRO MARÍA AMENEYRO
Tecnológico Nacional de México

1. INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea un cambio profundo en la educación mexicana, orientado a formar ciudadanos críticos, participativos y responsables, donde la innovación educativa juega un papel esencial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 35). En este contexto, los laboratorios virtuales (LV) se presentan como una herramienta clave para una educación más integral, inclusiva y equitativa, ya que permiten el acceso libre y seguro a experiencias experimentales, sin necesidad de recursos físicos o técnicos, complejos (Álvarez & Cabrera, 2020).

Los LV, como simulaciones de fenómenos físicos en entornos digitales, promueven el aprendizaje autónomo guiado por el docente (Donoso et al., 2021). Esto requiere una transformación del rol docente, integrando herramientas tecnológicas con enfoques pedagógicos innovadores y promoviendo ambientes colaborativos y dinámicos (Donoso et al., 2021). Además, estas herramientas permiten desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, y metacognitivas, lo que fortalece competencias científicas (Iriarte Pupo & Díaz Castillo, 2020).

Diversos estudios sobre la aplicación de LV en ciencias y matemáticas evidencian la estrecha relación entre las tecnologías de la información (TIC) y las tecnologías del aprendizaje (TAC)**,** destacando su impacto positivo en la motivación y el pensamiento metacognitivo del alumnado (Kapici & Akcay, 2020). Sin embargo, uno de los obstáculos más

señalados es la falta de formación docente. Autores como García Huaman (2022) y Rocha et al. (2019) coinciden en que, a pesar del valor pedagógico de las simulaciones, muchos profesores no están capacitados adecuadamente para implementarlas. Cabrera & Bonachea (2016) y Cuevas & Inclán (2021) advierten también sobre el uso limitado o ineficiente de estas herramientas debido al escaso dominio tecnológico del profesorado**,** mientras que Rimari (s.f.) menciona que gran parte del cuerpo docente aún se enfoca únicamente en la transmisión de contenidos.

Esta situación se agrava cuando los estudiantes, en ocasiones, manejan mejor las tecnologías que sus propios docentes**,** lo que plantea un reto urgente para la formación profesional continua (Sánchez, 2021). Como señalan Agudelo Velásquez et al., los recursos tecnológicos tienen un gran potencial para transformar la práctica pedagógica, pero esto requiere reforzar la formación docente en TIC. Además, proponen una línea de acción orientada a la formación pedagógica en ambientes de aprendizaje digitales (Agudelo Velásquez et al., 2023).

El uso efectivo de los LV también demanda considerar procesos de intervención, mediación y construcción de aprendizaje significativo**,** no solo el dominio técnico (García Huaman, 2022). Incluso proyectos como *Enciclomedia* evidencian que la capacitación docente es clave para el éxito tecnológico en educación (ILCEtv, 2017).

Finalmente, se reconoce que los laboratorios virtuales no solo mejoran la enseñanza de las ciencias, sino que fomentan la interdisciplinariedad, como lo afirman Vega Lebrún et al. (2021) y Romero García & Buzón García (2025). Sin embargo, su aprovechamiento pleno depende de que el profesorado desarrolle competencias pedagógicas, digitales, investigativas y profesionales**.** Asimismo, se destaca la necesidad de una dinámica colegiada entre docentes para fortalecer la práctica docente (Cuevas & Inclán, 2021).

Los LV representan una gran oportunidad para renovar la práctica educativa y adaptarla a los retos del siglo XXI. No obstante, esta renovación será incompleta sin una estrategia nacional de formación docente que abarque tanto los aspectos técnicos como los pedagógicos. La

tecnología no transforma por sí sola la educación: es el maestro capacitado quien convierte la herramienta en aprendizaje.

Las investigaciones analizadas acerca de la implementación de LV, subrayan la importancia de la preparación docente, por lo que la pregunta de investigación que se plantea en el presente trabajo es: ¿Cuáles son los elementos clave para diseñar escenarios de aprendizaje que preparen a los docentes en el uso de LV mediante un enfoque interdisciplinario y el razonamiento inductivo? Sosteniendo que un elemento clave es involucrar al docente en experiencias de aprendizaje similares a las que se espera que ellos mismos implementen con sus estudiantes.

Con dicha pregunta como criterio de búsqueda, se analizan documentos sobre la planeación didáctica y se interpretan al capacitar docentes:

La integración de laboratorios virtuales (LV) en la formación docente requiere diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias específicas, tanto pedagógicas como tecnológicas. Esto implica definir con claridad la situación de aprendizaje, establecer objetivos conceptuales y prácticos, y considerar cómo los LV contribuyen a su logro. Es fundamental identificar qué conceptos y habilidades se quieren desarrollar, y cómo los LV pueden contribuir.

Uno de los pilares fundamentales es el enfoque interdisciplinario, presente en todos los autores. Este consiste en crear actividades que permitan "explorar cómo los LV pueden ser utilizados en diferentes áreas del conocimiento" (Venegas Sanjuán, 2017), facilitando así el aprendizaje integrado (Valle, 1998; Zilberstein y Olmedo, 2014).

Asimismo, se enfatiza el uso del razonamiento inductivo como estrategia metodológica. Venegas Sanjuán (2017) señala que los docentes deben "experimentar con los LV, observar los resultados y concluir modelos matemáticos". De manera similar, Valle (1998) y Zilberstein y Olmedo (2014) coinciden en que esta metodología permite a los estudiantes construir conocimiento a partir de datos y evidencia.

La experiencia práctica y el aprendizaje significativo son componentes clave del proceso formativo. Los docentes deben tener la oportunidad de utilizar los LV de manera práctica y experimentar con sus diferentes

funcionalidades" a la vez que comprenden su relación con los contenidos curriculares (Zilberstein y Olmedo, 2014).

La reflexión y el análisis sobre las propias prácticas también son esenciales. Se deben promover actividades que permitan a los docentes reflexionar sobre su experiencia con los LV, analizar los resultados obtenidos y extraer conclusiones, en línea con el desarrollo de habilidades metacognitivas destacadas por Zilberstein y Olmedo (2014).

El trabajo colaborativo es otro componente transversal, ya que favorece el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de conocimiento. Se promueve trabajar en equipo para explorar los LV y compartir sus hallazgos, lo cual está alineado con la noción de aprendizaje social (Zilberstein y Olmedo, 2014).

La evaluación, tanto sumativa como formativa, debe integrarse como parte del proceso. Según Zilberstein y Olmedo (2014), la evaluación debe permitir monitorear el progreso de los estudiantes y brindar retroalimentación, mientras que el diseño de actividades de evaluación debe demostrar la comprensión y uso efectivo de los LV.

Finalmente, el diseño de estas actividades debe considerar el contexto educativo y estar enfocado en el desarrollo de competencias docentes. Para Venegas Sanjuán (2017), es necesario "adaptar los escenarios de aprendizaje a las necesidades y características específicas de los docentes" y fomentar competencias en la selección e implementación de LV. Valle (1998) refuerza esta idea al señalar que los escenarios deben ser relevantes para la práctica docente diaria.

El análisis anterior destaca que la mera introducción de tecnología, como los LV en la educación, no garantiza una mejora en el aprendizaje. La clave radica en la preparación pedagógica de los docentes para integrar estas herramientas de manera efectiva. La propuesta de involucrar a los docentes en experiencias análogas a las que se busca para los estudiantes es particularmente valiosa, ya que fomenta una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que presentan los LV al aprovecharlos para lograr la interdisciplinariedad y el razonamiento inductivo.

Por lo que estas ideas proporcionan un marco útil para diseñar la formación docente en este ámbito. La claridad en la definición de la situación de

aprendizaje asegura que los objetivos y el papel de los LV sean comprendidos. El enfoque interdisciplinario reconoce la necesidad de conectar el conocimiento a través de diferentes disciplinas, algo que los LV pueden facilitar de manera innovadora. Finalmente, la promoción del razonamiento inductivo a través de la experimentación con LV alinea la formación docente con metodologías de aprendizaje activo y constructivista.

En definitiva, el análisis enfatiza que la capacitación docente debe ir más allá del manejo técnico de los laboratorios virtuales y centrarse en cómo estos pueden ser utilizados estratégicamente para fomentar habilidades cognitivas de alto nivel de abstracción y la integración del conocimiento a través de diferentes áreas, preparando así a los docentes para diseñar escenarios de aprendizaje realmente innovadores y significativos para sus estudiantes.

Por lo que el presente ensayo explora cómo los laboratorios virtuales, la interdisciplinariedad y el razonamiento inductivo, alineados con los principios de la NEM, pueden converger para crear escenarios de aprendizaje innovadores.

El trabajo se ubica en las líneas de investigación de Tecnología Educativa e Innovación Educativa, ya que se centra en el uso de herramientas tecnológicas, concretamente en laboratorios virtuales, para diseñar entornos de aprendizaje innovadores, integrando enfoques pedagógicos como la interdisciplinariedad y el razonamiento inductivo. El entorno de aprendizaje propuesto aquí se diseñó a partir del "modelo dinámico de planeación didáctica" de Díaz Barriga (2013), al cual se le incorpora el saber ser del participante.

La justificación de la propuesta surge de la constatación de que la optimización del uso de las TIC en la enseñanza exige la unión de herramientas tecnológicas y metodologías pedagógicas renovadas (Donoso León et al., 2021).

1.1. Innovación educativa

> "La innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes" (Altamirano, 2025b).

Coincidente con Altamirano Contreras (2025c), Rimari Árias (s.f.) añade que el proceso debe estar asociado con el desarrollo cognitivo, ético y emotivo, así como resolver situaciones problemáticas o a mejorar quehaceres educativos, y que involucra a todos los actores educativos, y califica como eje del proceso de innovación, a la investigación interdisciplinaria. Aclara además, que no solo es un ajuste sino un cambio de las estructuras del sistema vigente. En concreto, implica la redefinición de al menos uno de los atributos del paradigma educativo vigente, es decir perfila hacia un nuevo paradigma. Lo que es consistente con la teoría de la complejidad, influye en todo el sistema. Es así que la planificación es un elemento indispensable en la innovación.

Para que exista una verdadera innovación docente se requiere de estrategias de acompañamiento pedagógico y emocional, solo de este modo tendrán sentido las herramientas digitales. Lo que significa poner en un lugar central el derecho a la educación. Los autores mencionan cuatro características para una educación de calidad con equidad: disponibilidad (docentes formados, recursos, infraestructura y soportes tecnológicos), accesibilidad (que todos los estudiantes tengan acceso a la educación en diferentes modalidades a la presencial), aceptabilidad (modelos pedagógicos, propósitos educativos, planes y programas de estudio, horarios relevantes y significativos), y adaptabilidad (educación superior flexible, capaz de adaptarse a las necesidades sociales) (Sánchez, 2021).

1.2. Planeación didáctica

La planeación didáctica, en la NEM, se basa en un enfoque por proyectos y problemas, que permite a los estudiantes construir su propio aprendizaje. El diseño de situaciones de aprendizaje innovadoras debe considerar:

> "La planificación es una estrategia que ayuda a hacer consciente el cambio que se pretende y contribuye a optimizar el proceso" (Rimari, s.f.).
>
> "La planeación es más importante que la ejecución" (ILCEtv, 2017).
>
> "La docencia no inicia propiamente en el momento de entrar al salón de clase" (Casas et al., 2011).

Por su parte, Ericsson que aunque no ofrece una guía directa sobre planeación didáctica, sus principios sobre la práctica deliberada pueden ser valiosos para los educadores que buscan mejorar su enseñanza y ayudar a sus estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Enfatiza que la excelencia no es un talento innato, sino el resultado de la práctica intencional y el esfuerzo constante, lo que implica: Establecer objetivos claros: En la enseñanza, esto se traduce en definir objetivos de aprendizaje específicos y medibles. Buscar retroalimentación constante: Los docentes pueden buscar retroalimentación de colegas, estudiantes y evaluaciones para mejorar su práctica. Salir de la zona de confort: Implica para los docentes experimentar con nuevas estrategias y metodologías, en lugar de quedarse con lo conocido. Concentración y esfuerzo sostenido: La mejora requiere un esfuerzo consciente y enfocado, tanto para docentes como para estudiantes.

Altamirano plantea una visión integral y crítica de la planeación didáctica, en la que se reconoce que esta no debe verse como un simple ejercicio técnico o rutinario, sino como una acción profesional, creativa y reflexiva. En este marco, la selección de estrategias y recursos no se realiza de manera mecánica, sino con la intención consciente de impactar tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la formación continua del docente. Esta concepción amplia obliga al docente a cuestionarse de manera profunda sobre los fundamentos de su práctica: *¿qué significa enseñar y aprender?, ¿con qué propósito se aprende y se enseña?*

Además, Altamirano subraya la importancia del diagnóstico de necesidades como paso previo a la planificación, lo que permite contextualizar las acciones pedagógicas y hacerlas pertinentes a la realidad de los estudiantes y del entorno educativo.

La planeación didáctica, según Altamirano, es un proceso reflexivo y profesional que parte del diagnóstico de necesidades, busca un impacto significativo en el aula y exige al docente cuestionar el sentido profundo de enseñar y aprender.

1.3. Interdisciplinariedad

El enfoque disciplinar tradicional es un problema que limita el trabajo creativo, comprensivo y significativo. Por ello, en la actualidad existe un

creciente interés en superar la fragmentación del conocimiento a través de la integración de saberes, lo que también promueve la NEM (SEP, 2022).

La interdisciplinariedad es una forma de trabajo que conjunta distintas disciplinas para resolver problemas complejos, mediante la convergencia de diferentes áreas del conocimiento y desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Cuaieed, 2022). Para conformar la ID se puede partir de lo que Peñuela (2021) llama "problemas nuevo tipo sociales" y no perder de vista que lo interdisciplinario soluciona problemas que lo disciplinario no puede y que las disciplinas se complementan (Morin, 1994).

La ID se ha convertido en una necesidad imperante en un mundo cada vez más complejo y conectado. Los LV, como herramientas pedagógicas innovadoras, ofrecen un gran potencial para fomentar este enfoque. Sin embargo, su implementación depende en gran medida de las habilidades docentes. Así Farnós (s. f.) aclara que los escenarios de aprendizaje implican abordar los conocimientos de manera interdisciplinaria.

1.4. Laboratorios virtuales

Los laboratorios virtuales están comprendidos entre de los escenarios de aprendizaje emergentes impulsados por la tecnología y la pedagogía. Conjuntan el aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje experiencial basado en las simulaciones involucrando activamente a los estudiantes y permitiéndoles aprender haciendo. Promueven la interacción y el aprendizaje entre pares. Se conectan con problemas y situaciones del mundo real.

Combinan los avances tecnológicos y las nuevas investigaciones pedagógicas. Sirven como herramientas de construcción de conocimiento (Farnós, s. f.).

Ayudan al desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes de los estudiantes y al aumento de la autoestima, escenario atractivo para el aprendizaje, potencia el aprendizaje independiente, aprendizaje colaborativo, aprendizaje en grupo,

En América Latina la enseñanza virtual, en particular el uso de simuladores, ha sido una política presente en la educación superior. Se ha dado

principal atención a la infraestructura, además de una adecuada formación docente, reformas curriculares centradas en el aprendizaje.

Es momento de aprovechar las herramientas que la tecnología pone al alcance del docente para su uso en el aula. Al respecto Cuevas e Inclán (2021) aportan reflexiones acerca de la importancia del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos, quienes recomiendan la formación y actualización de docentes en la enseñanza virtual.

Una herramienta que las tecnologías ponen a disposición del aprendizaje de las ciencias son los laboratorios virtuales de ciencia básicas. Al respecto, Rodríguez Hernández (2010) quien describe el alto impacto del simulador como herramienta de apoyo para el aprendizaje menciona que las poblaciones educativas que utilizan simuladores para el aprendizaje de las ciencias reflejan mayor comprensión de los fenómenos y conceptos.

Las ciencias básicas se encuentran presentes en gran parte de los ámbitos de la sociedad, y su aprendizaje conduce al pensamiento crítico, por lo que tiene un papel preponderante en la formación del Siglo XXI. La construcción de sus conceptos requiere de un proceso sistemático de análisis, correlación de variables, y planteamiento y prueba de hipótesis. Así como del diseño adecuado para su puesta a prueba.

El apoyo de las prácticas de laboratorio representa un escenario de aprendizaje para el análisis, planteamiento, colección de datos y hacer inferencias (Donoso León et al., 2021). Pueden ser llevadas a cabo en un laboratorio real, o haciendo uso de las simulaciones por medio de laboratorios virtuales (LV), que representa el mismo escenario de aprendizaje, pero con múltiples ventajas, pues permiten experimentar sin riesgos, con mayor flexibilidad de tiempo y espacio que los ambientes físicos. Además, se ha demostrado su eficacia para la transferencia de conocimiento en diversas disciplinas (Vega Lebrún et al., 2021). Facilitan el acceso a información, estimulan la colaboración, personalizan el aprendizaje, replican entornos y experimentos reales, promueven la exploración, el aprendizaje práctico, la interactividad, la accesibilidad, el aprendizaje autónomo y el ahorro de recursos.

Específicamente, reducen costos de operación y mantenimiento (Román Ibáñez et al., 2018), así como el espacio ocupado por equipos y

permiten personalizar la práctica educativa (Catalán Pastrana, 2014). Permiten repetir prácticas las veces necesarias (Vergara Rodríguez, 2014). Mejoran las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes (Palella Stracuzzi & Alameda García, 2025).

En consecuencia, los LV presentan conceptos abstractos de manera atractiva para los estudiantes, posibilitando el descubrimiento de postulados de la ciencia, creando lazos entre docente y estudiante a través del conocimiento (Iriarte Pupo & Díaz Castillo, 2020). Los LV son una herramienta pedagógica que se desarrolla basada en la realidad virtual. Un ejemplo son los simuladores del Physics Education Technology (PhET) que representan simulaciones interactivas, gratuitas, de la Universidad de Colorado. Sus creadores llevan a cabo investigaciones sobre su uso y hacen recomendaciones relativas a su implementación (PhET Interactive Simulations, s.f.).

Requieren de un costo mínimo de operación y no requieren de mantenimiento y le permiten al estudiante repetir el experimento a veces necesarias (García Huaman, 2022).

Un LV se define como un "ambiente interactivo para la creación y conducción de experimentos simulados. Son de fácil manejo; los problemas propuestos se pueden repetir varias veces; es amigable con el medio ambiente; permite desarrollar habilidades científicas y tecnológicas en los estudiantes" (Vega Lebrún et al., 2021).

Para llevar a cabo el impulso del pensamiento crítico, es necesario la adecuada planeación del escenario, refiriéndose a la guía que elabora el docente, basada en razonamiento inductivo para aprovechar al máximo el potencial de dichos simuladores, que consiste en una conjunción de LV e interdisciplinariedad.

1.5. Razonamiento inductivo

El proceso para generar conocimiento puede ser llevado a cabo a través del método deductivo o del inductivo. En el enfoque deductivo, que se caracteriza por ser un sistema general y abstracto aplicable a diversos contextos, el conocimiento se obtiene mediante el uso de la razón para hacer inferencias sobre situaciones específicas. (Finol & Vera, 2020);

(Stanford, 2021). El método inductivo se basa en la observación sistemática de casos específicos. A partir de estos, se identifican patrones que permiten comprender las relaciones entre distintos tipos de fenómenos. Con esta información, se establecen leyes generales y se desarrollan marcos teóricos. (Álvarez-Gayou, 2003).

Sosa et al. (2019) explican que el razonamiento inductivo se desarrolla cuando la mente observa regularidades, comparando casos particulares para detectar repeticiones. Este proceso permite reconocer patrones y, posteriormente, abstraerlos de los casos individuales para formular una regla general mediante inferencias lógicas. Sus pasos son: observación, formulación de hipótesis, verificación, tesis, ley y teoría. Árias (2021) considera que los dos tipos de adquisición de conocimiento se complementan, indica que a través del razonamiento inductivo se realizan múltiples observaciones generando conjuntos de inferencias para construir un cuerpo de conocimientos.

Según Gres (2021), el principio dialéctico de transformación de la cantidad en cualidad establece que las variaciones cuantitativas en una entidad, ya sean incrementos o disminuciones, alcanzan un punto en el que provocan una transformación cualitativa. Este proceso, comúnmente utilizado en las ciencias, implica identificar patrones que permiten, mediante el razonamiento inductivo, derivar principios o leyes generales.

1.5.1. Mediación del razonamiento inductivo

Narváez & Cañadas (2021), proporcionan orientación para guiar a los estudiantes hacia la generalización. El docente mediador pone al aprendizaje del estudiante en el centro, fortalece los aprendizajes en lugar de privilegiar los contenidos, mejora los métodos de evaluación, transita de un modelo de asignaturas hacia itinerarios personalizados, múltiples y flexibles, dota a los estudiantes de herramientas tecno-pedagógicas para desarrollar sus capacidades de aprender a aprender, desaprender y volver a aprender, atiende las necesidades de los estudiantes. Cambia el concepto de laboratorio.

El profesor mediador sabe que las emociones tienen valor cognitivo y no es posible separar los actos de sentir y saber. La pedagogía es un

proceso conjunto de construcción de los aprendizajes, el principio de reciprocidad es central para una pedagogía del encuentro. Lo digital no es una tecnología más es una nueva relación con el conocimiento y una nueva relación que se define el lugar y el trabajo de los profesores. Para aprender a pensar nunca lo debemos hacer solos para eso necesitamos a los profesores para componer una pedagogía del encuentro.

El docente mediador sabe que el aprendizaje no es un acto individual, e impulsa a trabajar con otros. Sabe que la educación se construye en la relación y en la interdependencia. En espacios abiertos, adaptables y flexibles, y con buenas condiciones para estudiar de manera individual y en grupo, con lugares para la investigación, para el uso de las tecnologías digitales, para una relación de trabajo entre estudiante y estudiante y entre estudiante y profesor.

Sabe que en el laboratorio se trabaja en equipo, se estudia la realidad se resuelven problemas, la expresión y la imaginación son libres, se crea y se anticipa el futuro. Se pretende, sobre todo, formar a un ser humano, proceso que no lo puede sustituir una computadora. Para que un ser humano aprenda debe participar en un proceso de enseñanza. Sin la mediación de un profesor la educación será mucho pobre y limitada. Es necesario reflexionar sobre aquello que se sabe y se hace. Es necesario ser conscientes de lo que sabemos y que seamos capaces de sistematizarlo, escribirlo y compartirlo, Para ello la colaboración es imprescindible y los nuevos ambientes escolares deben permitir a los estudiantes, experiencias, que de otro modo nunca tendrían.

Para incorporar estos recursos a la práctica docente es necesario dejar de considerar a las actividades de laboratorio como actividades para comprobar la teoría abordada en aula, formular los objetivos de la práctica, descripción del simulador a utilizar, definir el número de niveles de mediación y elaborar preguntas guía. Además, se recomienda que cualquier prototipo desarrollado debe estar en constante revisión, evaluación y actualización.

Más aun, Sánchez (2021), sugiere que dicha formación dote de técnicas y habilidades para un ejercicio docente innovador, además de sólo transmitir conocimientos.

Lo anterior implica integrar las herramientas digitales con el proceso de mediación del profesor.

El incluir las tecnologías a la enseñanza implica un replanteamiento de roles de profesores y estudiantes, así como de su relación. A través de la formación docente, este comprenderá que su quehacer implica el mediar para que el alumno llegue al máximo de su potencial de aprendizaje. La formación del profesorado debe orientarse a la actualización de los aspectos didácticos pedagógicos, así como el manejo de recursos educativos y tecnológicos el diseño de cursos sobre temáticas didácticas para el contexto digital emergente.

No se trata sólo de trasladar las estrategias de la docencia presencial a escenarios mediados por tecnologías, sino incorporando las tecnologías como mediadores de la interacción, que se favorezcan el desarrollo de competencias, el trabajo en equipo en donde se propongan sugerencias de interacción entre los estudiantes. Se requiere de trabajo reflexivo y colegiado, para el desarrollo de las prácticas, del desarrollo de estrategias de aprendizaje, reflexión metacognitiva, aprendizaje significativo, búsqueda de información científica, expresión verbal y no verbal, y perfilar hacia la autonomía en el aprendizaje con el apoyo de las herramientas que lo faciliten.

No se trata de reproducir las mismas prácticas docentes, ahora mediadas por tecnologías, sino de integrarlas como herramientas en el desarrollo de habilidades y procesos mentales, con la adecuada mediación por parte del docente con énfasis en aprender a enseñar y enseñar a aprender, sin dejar de lado los aspectos socio emocionales, por lo que es clara la necesidad del trabajo colegiado para sistematizar las experiencias, generar conocimiento y desarrollar nuevas competencias docentes.

La conjunción de las TIC y las TAC implica evitar, como lo indica Sánchez (2021), que sean como dos mundos que no se tocan, que la educación a distancia se considere de calidad inferior a la presencial, el trasladar los errores y limitaciones de la educación centrada en el conocimiento enciclopédico a las plataformas mediante contenidos cerrados, embotellados, empaquetados, verticales. Se requiere un escenario

transformador que surja de una reflexión profunda sobre los paradigmas educativos y sociales, con un currículo flexible.

Para cumplir con estos requisitos en el presente trabajo, en el Anexo 1 se muestra una guía que integra las TIC y las TAC es decir, las TIC son realmente una herramienta de apoyo para el desarrollo de habilidades en el estudiante en particular el razonamiento inductivo.

2. OBJETIVOS

2.1. General

- Diseñar un modelo de escenarios de aprendizaje para formación docente, que otorgue habilidades para fomentar la interdisciplinariedad y la activación de razonamiento inductivo, a través del uso de LV.

2.2. Específicos

- Describir las habilidades específicas relacionadas con la interdisciplinariedad que el modelo de formación docente buscará desarrollar en los educadores.
- Describir las habilidades específicas relacionadas con la activación del razonamiento inductivo que el modelo de formación docente buscará desarrollar en los educadores.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y propositivo, ya que busca analizar, describir y proponer estrategias de integración interdisciplinaria mediante laboratorios virtuales y razonamiento inductivo, en el diseño de escenarios de aprendizaje. La investigación adopta un carácter aplicado, pues su finalidad es generar un modelo de formación docente innovador que pueda ser implementado en entornos educativos reales.

3.2. Método de la investigación

Se utilizó el método inductivo para construir la propuesta, partiendo de la observación y análisis de prácticas educativas actuales, hasta llegar a una formulación general para el diseño de escenarios de aprendizaje interdisciplinarios. Se recurrió además al análisis documental, revisando fuentes teóricas sobre innovación educativa, planeación didáctica interdisciplinariedad, laboratorios virtuales, razonamiento inductivo y formación docente.

3.3. Marco teórico

El enfoque metodológico de esta investigación está sustentado en diversas perspectivas teóricas que orientan las estrategias utilizadas para fomentar un aprendizaje significativo.

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1988) proponen estrategias docentes centradas en la construcción del conocimiento, considerando que el aprendizaje ocurre cuando el nuevo contenido se relaciona con las estructuras cognitivas del estudiante. Lo que conduce a un papel activo por parte del estudiante y un papel de mediador por parte del docente.

Jean Piaget (1970), desde su teoría de la epistemología genética, sostiene que el conocimiento se construye a través de un proceso evolutivo por etapas. Cada etapa implica formas particulares de actuar, las cuales deben ser consideradas durante la planificación didáctica, con el fin de promover la autonomía cognitiva del estudiante.

Por otro lado, Vygotsky (1995) enfatiza la importancia de la mediación social en el aprendizaje a través del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que el aprendizaje se potencia mediante la interacción con otros, particularmente cuando existen apoyos o andamiajes adecuados por parte del docente o de pares.

La propuesta de Edgar Morin (1990) sobre el pensamiento complejo aporta una mirada integradora, capaz de articular conocimientos, saberes y asignaturas. Esta perspectiva resulta clave para repensar los procesos de nivelación en álgebra, al considerar que el conocimiento no

puede fragmentarse, sino abordarse desde su interrelación con otras áreas del saber y con los contextos en los que se aplica.

3.4. Diseño de la propuesta

La propuesta consta de las siguientes etapas:

- Diagnóstico. Se identificaron las necesidades formativas del profesorado en cuanto al trabajo interdisciplinario y el uso de tecnologías educativas, mediante la revisión de estudios recientes y documentos normativos de la Nueva Escuela Mexicana.
- Análisis de Elementos Clave. Se examinaron los principios del razonamiento inductivo y el potencial pedagógico de los laboratorios virtuales, para su integración en la planeación didáctica.
- Diseño del Modelo de Formación Docente. A partir del diagnóstico y análisis teórico, se estructuró un modelo que contempla desde la evaluación del contexto, la definición de objetivos interdisciplinarios, el uso de laboratorios virtuales como herramientas de experimentación y la aplicación del razonamiento inductivo en actividades de aprendizaje.

3.5. Instrumentos

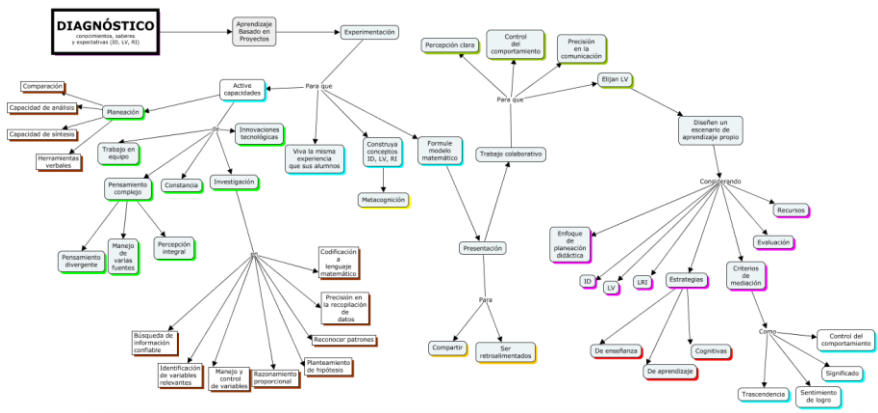
Para la representación de la estructura del modelo se utilizó la herramienta digital **CmapTools**, desarrollada por el Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). Esta aplicación permite la elaboración de mentefactos de manera dinámica, facilitando la organización jerárquica de ideas, la identificación de relaciones entre conceptos clave y la representación gráfica de estructuras complejas de conocimiento. Su uso contribuyó a una mayor claridad en la exposición del modelo propuesto, permitiendo articular de forma coherente los elementos teóricos y metodológicos que lo conforman (Istauriz, 2024).

4. RESULTADOS

El siguiente diagrama presenta el Modelo de Formación Docente para el Diseño de Escenarios de Aprendizaje Interdisciplinarios utilizando

laboratorios virtuales y razonamiento inductivo. Este modelo parte de un diagnóstico inicial para identificar necesidades educativas, conocimientos y saberes previos y expectativas, orientando posteriormente la planeación didáctica hacia la integración de diversas disciplinas mediante el uso estratégico de laboratorios virtuales. El modelo propone fortalecer las competencias docentes, fomentar la innovación educativa y construir ambientes de aprendizaje significativos que favorezcan el pensamiento crítico y la colaboración en los estudiantes.

FIGURA 1. *Modelo de formación docente para el diseño de escenarios de aprendizaje interdisciplinarios con laboratórios virtuales y razonamiento inductivo.*



Fuente: Elaboración propia

La primera actividad consiste en el análisis de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La segunda actividad es la aplicación de una práctica, similar a la que se espera que los docentes desarrollen y presenten al concluir su formación, con el fin de activar sus capacidades de inventiva, planeación, trabajo en equipo, pensamiento complejo y constancia, uso de los laboratorios virtuales y de investigación.

Tales capacidades de investigación son propias de la experimentación y de los laboratorios virtuales, apuntando a la interdisciplinariedad y el razonamiento inductivo, y se refieren a: búsqueda de información confiable, identificación de variables relevantes, manejo y control de variables, razonamiento proporcional, inferencia lógica, formulación de

hipótesis, reconocimiento de patrones, precisión en la recopilación de datos y codificación de lenguaje común a lenguaje matemático.

Esta fase de experimentación le dará otras oportunidades al docente, como el vivir la misma experiencia que se espera vivan sus alumnos cuando él implemente su propia práctica; que construya los conceptos de interdisciplinariedad, razonamiento inductivo y metacognición (el uso de TAC, la pedagogización es un elemento importante durante esta fase); por otro lado, a que elaboraren su propio escenario de aprendizaje, a través del llenado de una plantilla, y posteriormente, implementarán en su aula.

Para elaborar este escenario deberán considerar aspectos como interdisciplinariedad, el simulador a usar, las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y cognitivas, los criterios de mediación o andamiaje que usarán, como trascendencia, significado, sentimiento de logro y control del comportamiento, los recursos disponibles y la evaluación, así como el trabajo colaborativo.

Las actividades posteriores a la formulación del modelo matemático durante la práctica ejemplo, así como al concluir su escenario de aprendizaje, será una presentación en plenaria, como un paso clave con el fin de compartir sus creaciones y ser retroalimentados.

De acuerdo a las metodologías activas presentadas por Altamirano (2025a), la metodología identificada en el presente estudio es el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Con todos los elementos identificados, se concluye que en una planeación docente que integre interdisciplinariedad, laboratorios virtuales y razonamiento inductivo, no pueden faltar los siguientes apartados:

Datos generales: Asignaturas a relacionar.

Objetivos: Integrar conocimientos de diversas disciplinas mediante el uso de laboratorios virtuales y promover el razonamiento inductivo para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo.

Habilidades a activar: Pensamiento crítico y científico, solución de problemas interdisciplinarios, uso de laboratorios virtuales, comunicación efectiva de ideas complejas.

Aprendizajes esperados. Analiza datos experimentales obtenidos en un laboratorio virtual, relaciona conceptos de diferentes disciplinas para resolver una problemática, formula generalizaciones a partir de observaciones particulares haciendo inferencias lógicas.

Estrategias de aprendizaje. Activación de conocimientos previos con cuestionario o lluvia de ideas. Exploración guiada en laboratorio virtual. Discusión interdisciplinaria. Activación de razonamiento inductivo. Síntesis colaborativa.

Recursos. Plataforma de laboratorios virtuales. Manual de práctica. Dispositivos con acceso a internet.

Evaluación. Integración de asignaturas. Respuestas al manual de práctica. Identificación de variables relevantes. Manejo de variables. Identificación de relación entre variables. Inferencia del modelo matemático. Participación y colaboración.

5. DISCUSIÓN

El modelo propuesto busca evaluar los conocimientos y actitudes iniciales de los docentes, hacia la tecnología y la innovación pedagógica. Involucrarlos directamente en la experiencia de aprendizaje a través de laboratorios virtuales y otras tecnologías inmersivas. Guiarlos en el diseño de escenarios de aprendizaje complejos que integren la interdisciplinariedad y fomenten el razonamiento inductivo. Cómo implementar pedagogías como razonamiento inductivo. Cómo implementar los laboratorios virtuales, de manera efectiva en el aula.

El diseño del escenario de aprendizaje inicia con un ejemplo de práctica, que pretende que el rol del docente, lejos de ser expositivo sea organizador de situaciones de aprendizaje, guía del estudiante en la construcción de su aprendizaje, orientador de sus actividades de aprendizaje y promotor de aprendizaje colaborativo.

En resumen, el modelo enfatiza un enfoque práctico y vivencial para la formación docente, buscando que los docentes experimenten de primera mano las estrategias que se espera que implementen con sus propios estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El escenario de aprendizaje diseñado para preparar a los docentes en el uso de laboratorios virtuales se basa en los principios de la didáctica desarrolladora, ya que promueve la actividad, la reflexión, la colaboración y el aprendizaje significativo.

El modelo busca otorgar a los docentes las habilidades para fomentar tanto la interdisciplinariedad como la activación del razonamiento inductivo mediante el uso de laboratorios virtuales, todo ello en el contexto del diseño de escenarios de aprendizaje innovadores, cuyas ventajas son:

El modelo busca que el docente viva la misma experiencia que sus alumnos. La integración de la interdisciplinariedad entre asignaturas. Integración del razonamiento inductivo, para la generación de modelos de fenómenos dinámicos. Guía a los docentes en la creación de escenarios que van más allá de actividades aisladas, promoviendo la planificación de experiencias de aprendizaje significativas. Considera actitudes y capacidades iniciales del docente. Incluye la presentación de los diseños de los docentes y la recepción de retroalimentación. Fomenta las habilidades cognitivas y metacognitivas del docente. Todo esto permite a los docentes ser más conscientes de sus propias prácticas y de cómo aprenden sus estudiantes.

7. REFERENCIAS

Agudelo Velásquez, O. L., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro C. B., & Ruiz Luis, M. (2023). Reconociendo contextos: escenarios de aprendizaje apoyados en tecnología. 25, 1-16. Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación. https://www.redalyc.org/journal/6837/683773980011/html/

Altamirano Contreras, R. (2025a). Innovación para el Diseño de Escenarios de Aprendizaje. [Clase por videollamada sesión 3]. Posdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, Universidad Intercontinental.

Altamirano Contreras, R. (2025b). Innovación para el Diseño de Escenarios de Aprendizaje. [Clase por videollamada sesión 6B]. Posdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, Universidad Intercontinental.

Altamirano Contreras, R. (2025c). Innovación para el Diseño de Escenarios de Aprendizaje. [Clase por videollamada]. Posdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, Universidad Intercontinental.

Álvarez Álvarez, A. & Cabrera Ramos, J. F. (2020). Requerimientos para el diseño de la experiencia de inmersión en laboratorios virtuales. Revista KEPES, 17(2), 277–299. https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.2.11

Álvarez Gayou Jurgenson J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. fundamentos y metodología. Paidós.

Árias Castrillón, J.C. (2021). Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. Revista Lasallista de investigación, 17(1), 301-313. https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a4

Cabrera, Y. T. & Bonachea Pérez A. I. (2016). Simulación: Procedimiento para enseñar y aprender didáctica de la lengua española y la literatura. Pedagogía y Sociedad, 19(46), 1-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=581777949002

Casas Santín, M. V., Carranza Peña, M. G. & Ruíz Badillo, A. (2011). Guía para la Planeación Didáctica en la Universidad. UPN. https://tinyurl.com/5cmfzubu

Catalán Pastrana, L. (2014). Laboratorios virtuales: La experiencia de la Universidad Politécnica de Madrid. Campus Virtuales, 3(2), 78–86. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/62

Cuaieed. (2022). Glosario de Innovación Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México. https://tinyurl.com/577x6arv

Cuevas, Y. & Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 26(89). https://bit.ly/4dZrIr6

Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 11-33. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1988). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. McGraw-Hill.

Donoso León, C. E., Paredes Godoy, M. M., Gallardo Donoso, L. J., & Samaniego Campoverde, A. F. (2021). El aprendizaje conceptual de la asignatura de Física a través de una práctica de laboratorio. Polo del Conocimiento, 6(5), 1197-1210. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2739

Farnós, J. D. (s. f.). Nuevos escenarios de aprendizaje. Conocimientos compartidos. [Blog]. Juandon. Innovación y conocimiento. La búsqueda del conocimiento en una sociedad de la inteligencia. https://bit.ly/3HDjdWG

Finol de Franco, M. & Vera Solórzano, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. Mundo Recursivo. 3(1). https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38

García Huaman, M. (2022). Capacitación y percepción de los docentes sobre el uso de los laboratorios virtuales en el área de ciencia y tecnología. Ciencia Latina 6(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3345

Gres Chávez, P. (2021). Sobre la dialéctica contemporánea: concepto ontológico y capacidad crítica. Revista de humanidades de Valparaíso. 18. http://dx.doi.org/10.22370/rhv2021iss18pp151-171

ILCEtv. (2017, 18 de agosto). Entrega de reconocimiento al programa "Enciclomedia" [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=yn2EO89hFfA

Iriarte Pupo, A. J., & Díaz Castillo, A. (2023). Laboratorios virtuales como escenario didáctico en el aprendizaje de las leyes de Newton. En Formación educativa en el contexto social y cultural IV (pp. 149-168). Universidad del Zulia. https://tinyurl.com/5n83udc4

Istauriz, J. (2024). CmapTools (versión X.X) [Software]. Institute for Human and Machine Cognition. https://cmap.ihmc.us

Kapici, H. O., & Akcay, H. (2020) Enhancing pre-service science teachers' Inquiry skills in hands-on and virtual laboratory environments. Themes in eLearning, 13, 21-32. http://earthlab.uoi.gr/tel

Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa. https://tinyurl.com/344v2n79

Morin, E. (1994). Sobre la interdisciplinariedad. https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php

Narváez, Romina; Cañadas, María C. (2021). Mediación en el proceso de generalización de estudiantes de segundo de educación primaria. Comunicación presentada en SEIEM (8 al 10 de Septiembre de 2021). Valencia. https://www.seiem.es/

Palella Stracuzzi, S. & Alameda García (2025, 6 y 7 de febrero). Uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de nivel master. El caso de una escuela de negocios, diagnóstico y necesidades. [Ponencia]. II Congreso Internacional. Futuro de la tecnología en educación. Revolucionando la educación: Nuevos modelos y espacios de aprendizaje con tecnologías. Sevilla, España. https://tinyurl.com/5fv4yau7

Peñuela, D. (2021). Dinámicas de integración curricular escolar: interdisciplinariedad en la producción de conocimiento. Praxis & Saber, 12(30) el 1437. https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11437

PhET Interactive Simulations. (s.f.). Simulaciones de física. University of Colorado Boulder. https://tinyurl.com/mtnywycx

Piaget, J. (1970). Genetic epistemology. Columbia University Press.

Rimari Arias, W. (s.f.). La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo. Studocu. https://tinyurl.com/3xafx4rw

Rocha Rocha, A. J., Barboza Orozco, B., Segundo Sevilla, A. C. & Guerra Ibarra, J. P. (2019). Capacitación mediante visitas y prácticas en talleres y laboratorios virtuales. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Tepic 2019 (1274-1279). Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Tepic 2019.

Rodríguez Hernández, A. A. (2010). Definición, descripción y estudio de los simuladores en software libre utilizados para el aprendizaje de la física. Revista de Investigaciones UNAD 9(1). https://doi.org/10.22490/25391887.657

Román Ibáñez, M. I., Fernández Pampillón Cesteros, A., & Romero Oliva, M. F. (2018). Laboratorios virtuales y remotos en educación: una revisión sistemática. Education in the Knowledge Society (EKS), 19(1), 7-23.

Romero García, C. & Buzón García, O. (2025, 6 y 7 de febrero). Formación y rol docente en procesos de enseñanza y aprendizaje con herramientas tecnológicas. [Ponencia]. II Congreso Internacional. Futuro de la tecnología en educación. Revolucionando la educación: Nuevos modelos y espacios de aprendizaje con tecnologías. Sevilla, España. Egregius. https://tinyurl.com/ypcr5u24

Sánchez, S. M. (2021). Experiencias emergentes de innovación docente. En M. M. Sánchez & S. J. Escamilla de los (Coords.), Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360 (pp. 113-139). Red de Innovación Educativa. https://tinyurl.com/yc5y37uz

SEP. (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Gobierno de México. https://tinyurl.com/6vxhbt76

Stanford, P. (2021). Rationalism vs Empiricism California: Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/rationalism-empiricism/

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar Revista de Psicodidáctica, (6), 53-68. https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf

Vega Lebrún, C. A., Sánchez Cuevas, M. Rosano Ortega, G., & Amador Pérez, S. E. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. Apertura, 13(2), 6-21. http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061

Venegas Sanjuan, R. I. (2017). Diseño de situaciones didácticas para promover el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión del conocimiento [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. UNAM. https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2017/junio/0759988/0759988.pdf

Vergara Rodríguez, D. (2014). Valoración del uso de diferentes recursos virtuales en la universidad: una experiencia docente. Profesorado, 18(3), 441-455. http://hdl.handle.net/10481/34550

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona, España: Paidós. https://tinyurl.com/yckddrs9

Zilberstein Toruncha, J. & Olmedo Cruz, S. (2014). Estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. Atenas, 3(27). 1-10. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047203004.pdf

¿PUEDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO FAVORECER EL DESARROLLO COMPETENCIAL DOCENTE? LA PERSPECTIVA DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Marta Sánchez Jiménez
Universidad Jaume I

María Maravé Vivas
Universidad Jaume I

Celina Salvador García
Universidad Jaume I

Adrián Eixerés Esteve
Universidad Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo en constante evolución, las instituciones de educación superior enfrentan la necesidad de adaptar sus metodologías de enseñanza para preparar mejor al futuro profesorado, favoreciendo el desarrollo de competencias fundamentales que les permitan dar respuesta a las exigencias actuales. Este hecho requiere de un cambio paradigmático que, a su vez, requiere de una revisión exhaustiva de los modelos de formación. Ante esta tesitura, la formación docente debe centrarse no solo en el conocimiento académico, sino también en las habilidades prácticas necesarias para un entorno educativo diverso. En este contexto, es esencial que el profesorado en formación de Educación Física (EF) desarrolle competencias docentes que no solo atiendan a su dominio de contenidos específicos de la materia, sino que también abordan aspectos como la diversidad en el aula y el compromiso ético, impulsando así una educación de calidad (González y López, 2022).

Así pues, el desarrollo de competencias docentes en el futuro profesorado de EF es crucial en el escenario educativo actual, marcado por la diversidad y la inclusión. Atendiendo al contexto del sistema educativo español y más concretamente al sistema educativo valenciano (que viene determinado por un entorno donde el estudiantado proviene de diversas culturas, habilidades y antecedentes), es fundamental que los futuros educadores y las futuras educadoras estén preparados para atender estas diferencias y adaptar su enseñanza a las necesidades de todo el alumnado (González, 2020). Las competencias docentes no solo deben abarcar el dominio del contenido curricular, sino también habilidades interpersonales, gestión del aula y estrategias de enseñanza inclusivas que fomenten un aprendizaje significativo.

Por ende, la formación de competencias docentes se traduce en una mejora directa en la calidad de la educación que se ofrece. Según la investigación de Aragundi-Valle y Game-Varas (2023), los docentes y las docentes que se sienten competentes y seguros en sus habilidades pedagógicas son más propensos a crear un ambiente de aprendizaje positivo, lo que resulta en mejores resultados académicos para sus estudiantes. Así pues, invertir en el desarrollo de estas competencias no solo beneficia al futuro cuerpo docente, sino que también impacta directamente en el rendimiento y bienestar del alumnado.

Finalmente, es importante señalar que el desarrollo de competencias docentes está alineado con las directrices internacionales sobre educación y formación docente, como las establecidas por la UNESCO. Estas directrices enfatizan la necesidad de preparar a los educadores y las educadoras para un mundo en constante cambio, promoviendo no solo el conocimiento académico, sino también competencias éticas y sociales que son fundamentales en la educación del siglo XXI (UNESCO, 2015). Así, se puede concluir que la formación integral del profesorado de EF, que incluya el desarrollo de competencias docentes, es esencial para garantizar una educación inclusiva y de calidad, capaz de responder a los desafíos contemporáneos.

Una vez evidenciada la relevancia de las competencias docentes en la formación del futuro profesorado de EF, pasamos a profundizar sobre este concepto. Las competencias docentes se refieren a un conjunto de

habilidades y conocimientos que el profesorado debe poseer para desempeñar su labor de manera efectiva. Según el Modelo 9:20 de Valle et al. (2023), se identifican nueve escenarios: conmigo mismo, conocimiento, espacio virtual, aula, centro educativo, familias, contexto próximo al centro, administración educativa y sociedad; los cuales están asociados a 20 competencias. Este modelo teórico proporciona un marco comprensivo para entender y desarrollar las competencias docentes necesarias en la formación de educadores y educadoras, asegurando que estén bien preparados para hacer frente a los retos del entorno educativo contemporáneo.

En este texto, se pone el foco de manera específica en el escenario "aula", dada su relevancia directa para/con todo lo que ocurre directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, el escenario "aula" se encuentra asociado a seis competencias clave:

- Planificación docente: Capacidad para diseñar sesiones y actividades que se alineen con los objetivos educativos recogidos en el currículo.
- Gestión de experiencias de aprendizaje: Habilidad para facilitar entornos de aprendizaje que promuevan la participación activa del estudiantado.
- Apreciación del progreso del estudiantado: Competencia para evaluar y reflexionar sobre el aprendizaje del alumnado de manera continua.
- Cuidado del clima del aula: Aptitud para crear un ambiente seguro y respetuoso que favorezca el aprendizaje.
- Acompañamiento individual/grupal: Capacidad para ofrecer apoyo personalizado al estudiantado, considerando sus necesidades individuales.
- Inclusión de la diversidad: Habilidad para adaptar la enseñanza y el currículo a las diversas características y contextos del alumnado.

Todas estas competencias deberían ser desarrolladas en la formación inicial docente, por lo que adoptar enfoques y prácticas que permitan ponerlas en práctica deviene esencial. En este sentido, atendiendo a la literatura científica, el Aprendizaje-Servicio (ApS) emerge como un modelo pedagógico que, a priori, podría favorecer el desarrollo competencial del alumnado (Mayor Paredes, 2018). Este modelo pedagógico se define, de acuerdo con Puig y Palos (2006), como una iniciativa educativa que entrelaza aprendizaje y servicio comunitario en un proyecto cohesivo, a través de la cual el alumnado participante aprende mientras aborda necesidades reales con la finalidad de enriquecer el entorno. Este enfoque genera escenarios en los que se da una estrecha interacción entre el estudiantado y la comunidad, creando oportunidades para que el futuro profesorado aplique su aprendizaje en situaciones reales mientras contribuye al bienestar social. Mediante este enfoque, el estudiantado no solo adquiere conocimientos teóricos, sino que también desarrolla habilidades prácticas y una conciencia social crítica, esenciales en el rol docente (Hooli et al., 2023; Topping & Parr, 2021).

2. OBJETIVO

En base a las ideas previamente presentadas, resulta evidente la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado y, por tanto, es necesario investigar cómo pueden desarrollarse dichas competencias docentes a través de diferentes métodos pedagógicos. En concreto, el objetivo del presente estudio radica en analizar cómo un programa de ApS puede influir en el desarrollo de competencias docentes, concretamente aquellas desarrolladas en el contexto del aula, del alumnado matriculado en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) de la Universitat Jaume I (UJI) participante.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Dada la naturaleza del objetivo establecido, el equipo de investigación estaba interesado en capturar la complejidad y el carácter distintivo de

las experiencias del alumnado del Grado en CAFD de la UJI participante. Al mismo tiempo, querían reparar en los matices y las sutilezas propias de detalles relevantes que pudieran aportar información reveladora y que estuvieran relacionados con las experiencias, vivencias y percepciones del estudiantado generadas a partir de su participación en el programa de ApS desarrollado en el seno de la asignatura Educación Física de Base. En consecuencia, se optó por llevar a cabo un estudio cualitativo que se aborda mediante un diseño fenomenológico interpretativo (Flick, 2015).

3.2. Participantes

54 estudiantes que cursaban la asignatura Educación Física de Base durante el curso académico 2022/2023 participaron en el programa de ApS. Esta es una asignatura obligatoria con una carga de seis créditos ECTS y que se lleva a cabo en el primer semestre del 2º curso del Grado de CAFD de la UJI. Los contenidos de dicha asignatura se centran en las relaciones que se establecen entre la motricidad humana y las facultades perceptivas. En tanto que este estudio se desarrolla en el marco del proyecto de investigación UJI-A2022-11, todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado, siguiendo las indicaciones del comité ético de la universidad (CEISH/47/2022).

3.3. El programa de Aprendizaje-Servicio

El alumnado de la asignatura se dividió en nueve equipos y cada uno de ellos colaboró con un grupo de niños y niñas con diversidad funcional y/o en situación de exclusión o vulnerabilidad social. Estos grupos de niños y niñas pertenecían o bien a una ONG (Cruz Roja), a una asociación (APADAHCAS) o bien a dos centros de Educación Especial (Castell Vell y Penyeta Roja). En concreto, el alumnado universitario diseñó y desarrolló sesiones de actividades físico-deportivas dirigida específicamente a estos colectivos de manera que pudieron aplicar de forma práctica los contenidos de la asignatura Educación Física de Base. Por tanto, los objetivos del programa de ApS eran:

– Desarrollar la competencia docente y la atención al alumnado con diversidad funcional.

– Favorecer el desarrollo de las áreas motrices y de socialización del alumnado participante en el programa.

El diseño del programa de ApS se basó en la propuesta específica para EF planteada por Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2022), y por tanto, se dividió en cuatro fases: (1) Preparación (2) Planificación (3) Ejecución y (4) Evaluación y reconocimiento. A lo largo del programa, el profesorado monitorizó cada una de estas fases así como las diferentes acciones llevadas a cabo por cada grupo de alumnado universitario. Esta monitorización consistió en la observación directa de las sesiones, que iba seguida de una reflexión post-sesión en la que se debatía con el grupo de alumnado sobre cómo había ido la sesión, qué aprendizajes habían podido poner en juego, qué dificultades había percibido y cómo las habían afrontado, etc. Además de este primer momento de reflexión, a fin de profundizar aún más en la reflexión crítica por parte del alumnado, este debía ir completando un diario reflexivo (individual y grupal), el cual el profesorado implicado revisaba de forma periódica ofreciendo retroalimentación que favoreciera la reflexión crítica.

3.4. Instrumentos

La recogida de información se llevó a cabo mediante los diarios de seguimiento reflexivo completados por el alumnado. Se optó por analizar estos documentos debido a que, según Deeley (2022), constituyen una herramienta ampliamente utilizada en programas de ApS en educación superior, no solo por su valor pedagógico, sino también porque han sido empleados previamente como recurso para la investigación en este ámbito (Chiva-Bartoll et al., 2020). El análisis de este tipo de narrativas ofrece información sobre cómo las personas producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personal (Coffey y Atkinson, 2005).

En concreto, tal y como se ha comentado anteriormente, estos diarios contaban con una parte grupal y otra individual. Por lo que se refiere a la parte grupal, el alumnado debía reflejar las sesiones diseñadas e incluir las diferentes modificaciones que hubieran sido introducidas a lo

largo de la puesta en práctica de estas. Además, el equipo debía también hacer referencia a las dificultades que hubieran percibido y las soluciones planteadas con objeto de afrontarlas. Por otro lado, en la parte individual, cada estudiante debía redactar las vivencias personales que hubiera experimentado a lo largo del proyecto.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de la información se adoptó el método deductivo. En este sentido, se partió de las unidades de significado identificadas en una primera fase de codificación abierta, que, a continuación, se codificaron en base a las competencias propias del escenario de "Aula" propuesto por el modelo 9:20 de Valle et al. (2023). En concreto, estas competencias radican en la planificación docente, la gestión de experiencias de aprendizaje, la apreciación del progreso del estudiantado, el cuidado del clima del aula, el acompañamiento individual/grupal y la inclusión de la diversidad. Los cuadernos de reflexión fueron anonimizados y codificados para su análisis. Las citas textuales que se presentan en el apartado de resultados han sido seleccionadas por su valor representativo dentro del conjunto de discursos examinados. Esto significa que no se trata de percepciones aisladas, sino de fragmentos que reflejan las opiniones compartidas por parte del alumnado atendiendo a las narrativas de los diarios de reflexión. A fin de confirmar que estas ideas compartidas eran fehacientes a las visiones del alumnado, se llevó a cabo un proceso ulterior de *member checking*, mediante el cual el alumnado pudo revisar los resultados con objeto de confirmar sus afirmaciones y hacer nuevas aportaciones en su caso (Flick, 2015).

4. RESULTADOS

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, el análisis se organizó en torno a las seis competencias docentes incluidas en el escenario AULA del modelo 9:20 planteado por Valle et al. (2023). A continuación, se profundiza sobre cada una de dichas competencias:

Competencia: Planificación docente

Esta competencia se centra en la planificación coherente y adaptada de sesiones. En este sentido, el proyecto de ApS, al facilitar la puesta en práctica de los contenidos académicos en un contexto real, ha ofrecido al futuro profesorado de EF un aprendizaje auténtico y transformador, favoreciendo la capacidad de reflexión crítica respecto a una planificación motriz más inclusiva. En relación a ello, una alumna apuntó:

C.G.2.CV. (PLANIF. 1): "Hemos podido ver en primera persona todos los procesos por los que se tiene que pasar cara a preparar una clase y llevarla a término. Esto nos ha permitido tener una visión real de cómo es el aprendizaje de las habilidades motrices básicas por parte de personas con estas discapacidades que, en la mayoría de los casos, limita sus habilidades tanto físicas como intelectuales".

Tal y como se enuncia en la cita, el alumnado universitario, a través de la implementación del programa, ha comprendido la complejidad que supone la planificación de sesiones motrices en un contexto real, diverso y complejo. Asimismo, esta puesta en práctica ha empujado al alumnado a considerar aspectos clave en la docencia de la EF como la distribución del tiempo, la selección y uso de material accesible y la importancia de adaptarse a las dificultades del entorno y, por ende, de diseñar una programación flexible. Esto se ilustra en la siguiente cita:

RF. PR. 2. (PLANIF. 1): "Prepararse la clase sí que sirve, pero yo pienso que tenemos que llevar un abanico más abierto para esta situaciones, porque a lo mejor preparamos la clase para seis personas y luego resulta que son dos. Igual no tenemos que ser tan estrictos y llevar una mente y una programación más abierta y no tan reglado todo".

Competencia: Gestión de experiencias de aprendizaje

Esta competencia está vinculada a la materialización de las experiencias de aprendizaje previamente planificadas y requiere de estrategias de enseñanza activas y una actitud motivadora. Respecto a dicha competencia, el programa de ApS, al implicar al alumnado con un colectivo vulnerable, ha aumentado la motivación e implicación del estudiantado

universitario en la creación de sesiones multinivel y adaptadas a la diversidad del colectivo. Así lo ejemplifica la siguiente cita:

RF. PR. 2. (EXP. APREND. 1): "Hay que hacer los ejercicios pero simplificándolos de alguna manera, ¿cómo lo simplificas?, pues con cosas que les hagan ilusión y les motiven como: pegatinas, gomets, etc. Es una manera de dar clase pero modificándola, adaptado".

Esta interacción ha permitido que el alumnado universitario conozca mejor los gustos, necesidades y particularidades del colectivo con el que colaboraba, pudiendo perfeccionar su diseño y gestión de las sesiones motrices. Además, esta experiencia ha facilitado el desarrollo de competencias docentes como la previsión de posibles dificultades, la importancia de anticipar la estructura de la clase al colectivo y, sobre todo, lo esencial que es la motivación del alumnado para lograr los objetivos curriculares. Todo ello se muestra reflejado en la siguiente cita:

RF. APAD. 2. (EXP. APREND. 1): "Era importante que tuvieran claro el guión de lo que vamos a hacer y después también prometerles, si se portan bien, que al final de la clase o bien en la última sesión ellos van a poder elegir un juego o una actividad. Entonces darle como un incentivo para que te hagan caso y hacerles también un poco protagonistas".

Competencia: Apreciación del progreso del estudiantado

Esta competencia hace referencia a la valoración del proceso de aprendizaje del estudiantado. Respecto a la misma, la intervención de ApS ha generado un marco idóneo donde el futuro profesorado de EF ha podido reflexionar sobre la importancia de valorar todo el proceso de aprendizaje, no únicamente los resultados. En relación a ello, un alumno apuntó:

GR. FC. (PROG. 2): "Las dos primeras clases que íbamos allí yo llevaba una mentalidad de que saliera todo perfecto como aquí en clase, porque cuando haces una sesión al fin y al cabo se evalúa como te sale, cómo la diriges... Pero claro al ver que las cosas no salían cómo esperábamos ya cambias la mentalidad y dices "bueno, vengo aquí, hacemos las cosas y que aprendan y que pasemos un buen rato". Y eso de alguna manera ha cambiado todo, los trabajos, las exposiciones, la haces y no depende todo de la nota, el proceso también es importante".

Tal y como muestra la cita, a lo largo del programa el alumnado universitario pudo concienciarse sobre la relevancia del proceso de aprendizaje, el cual no debe ser perfecto, sino real y adaptado a las características del colectivo. Esto no solo lo observaron en la implementación del servicio, sino que pudieron extrapolarlo a su propia vida, enfocando sus retos académicos desde el punto de vista formativo y no dando valor únicamente a los resultados. Por otro lado, sus expectativas iniciales respecto a los resultados de las sesiones motrices que planificaron fueron modificándose conforme las ponían en práctica, valorando positivamente los avances en el colectivo, por mínimos que fueran. En este sentido, también vivenciaron cómo las necesidades del colectivo, a través de las adaptaciones correctas, podían superarse y no suponían grandes limitaciones:

GR. FC. (PROG. 1): "Yo pensaba que tenían más limitaciones de las que finalmente tenían. Una vez, haciendo los ejercicios pensaba que estarían más limitados, pero al final los ejercicios que pensaba que no podrían hacerlos los hicieron".

Competencia: Cuidado del clima de aula

Esta competencia se centra en la creación de un adecuado clima de aula para que pueda darse el desarrollo de competencias. En relación a la misma, el programa abrió al futuro profesorado de EF la posibilidad de establecer vínculos sociales con el colectivo, conociendo su realidad. Conocer la realidad de cada estudiante es un aspecto inherente a las funciones docentes, pues facilita la empatía y la creación de un espacio de confianza donde aprender. Así se afirma en la siguiente cita:

C.I.10. (G9. APA) (CLIMA. 1): "Te acercas mucho a los niños y niñas, hablas con ellos de sus vida fuera del ApS y al final te cuentan su situación en clase, en casa… Esto te hace simpatizar con ellos porque tienen una vida distinta a la tuya".

Es esencial que el futuro profesorado de EF promueva un ambiente de respeto, confianza y cooperación, pues el éxito de la práctica educativa depende de factores como el clima, la motivación y la participación. Además, en contextos de práctica física, donde se exponen habilidades corporales y emocionales, sentirse seguro y valorado es esencial para que todo

el alumnado se implique activamente, asuma retos y desarrolle competencias de forma integral. Un ejemplo de ello se refleja en la siguiente cita:

C.G.8.PR. (CLIMA. 1): "Tanto los alumnos como nosotros los monitores disfrutamos mucho de las actividades. Esto se produjo gracias a que las actividades además de ser muy dinámicas, fortalecían mucho las interacciones entre los participantes y creaban un ambiente en conjunto con una muy buena sinergia".

Competencia: Acompañamiento

Esta competencia abarca el asesoramiento y apoyo tanto individual como grupal que el profesorado debe ofrecer al alumnado. En referencia a dicha competencia, la implementación del programa de ApS ha promovido el desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales en contextos reales, lo que capacita al futuro profesorado de EF para ofrecer un asesoramiento individualizado y un apoyo grupal más efectivo. Esta experiencia práctica parece haber favorecido su sensibilidad hacia las necesidades del alumnado, mejorando su capacidad de acompañamiento educativo integral. Una muestra de ello se observa en siguiente cita:

C.I.15. (G2. CV) (ACOMP. 1): "Me puse en su papel, es decir, intenté ser consciente de la discapacidad que presentaba así como de los gestos que era incapaz de realizar, junto con el sentimiento de frustración que debía sentir al ser el único de la clase que no podía hacerlo correctamente. Tras esta reflexión, decidí quedarme a su lado, animándolo en todo momento a que siguiera el ritmo de la clase, realizándole las modificaciones necesarias para que el alumno pudiera completar las actividades y sentir una mayor satisfacción".

Por otro lado, durante el desarrollo de las sesiones motrices, el alumnado universitario experimentó la impotencia que supone querer acompañar y atender a todo el colectivo, pero cómo en tan poco tiempo y siendo un número reducido de personas en el grupo es complicado hacerlo. Así lo afirma la siguiente cita:

RF. PR. 6. (ACOMP. 1): "A veces siento que no le prestas la misma atención a todos, no porque no quieras si no porque no eres capaz de darle la misma atención o el mismo trato. Bueno, trato sí, pero la

atención a todos por igual no, porque como con uno sí que puedes hacer más, el otro igual lo dejas un poquito de lado.... Como que te sientes un poco que no has terminado de hacerlo todo con todos como querías".

Esta cita refleja una realidad presente en el ámbito educativo, y es fundamental que el futuro profesorado de EF la experimente, ya que les permite tomar conciencia de las limitaciones reales del sistema educativo y desarrollar una actitud crítica, empática y resiliente.

Competencia: Inclusión de la diversidad

Esta competencia se centra en la gestión de la diversidad del aula. En este sentido, que el futuro profesorado de EF haya podido intervenir en un contexto real de diversidad le ha obligado a adaptar sus intervenciones a distintas capacidades, ritmos y realidades sociales. Esta experiencia promueve el fortalecimiento de su competencia para gestionar la diversidad con empatía, flexibilidad y estrategias pedagógicas inclusivas. Un ejemplo de ello se muestra en la siguiente cita:

C.G.2. CV. (INCLUS.1): "Hemos experimentado un proceso en el cual nos teníamos que parar a pensar en posibles modificaciones de las sesiones y de los ejercicios que conocemos con el fin de adaptarlos a las capacidades de nuestros alumnos".

Además, conocer las características, rutinas y realidades del colectivo, ha facilitado que el futuro cuerpo docente pueda reflexionar sobre su propia labor y concienciarse de la importancia de individualizar los procesos de enseñanza para que todo el alumnado pueda desarrollar habilidades básicas en su vida y sentirse útil. Esto se refleja en la siguiente cita:

RF. CV. 1. (INCLUS. 1): "Yo creo que encima con estos niños deberíamos trabajar más individualmente y después, una vez que ya se haya trabajado un poco individualmente, intentar incluirlos en un grupo que pudieran hacer cosas, donde se sintieran útiles, que al final es lo que todos los humanos necesitamos, sentirnos útiles".

5. DISCUSIÓN

El contexto educativo actual se caracteriza por una creciente diversidad cultural, lingüística, funcional y socioeconómica entre el alumnado, lo

que demanda que el futuro profesorado desarrolle competencias que le permitan gestionar eficazmente esta heterogeneidad y generar entornos de aprendizaje inclusivos y accesibles para todo el estudiantado. Esta realidad pone de relieve la responsabilidad de las universidades en la mejora de la calidad de la formación docente. En este marco, diversas investigaciones han explorado el uso de metodologías activas, como el ApS, para fomentar el desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de EF (García-García y Cotrina-García, 2015; Franco-Sola y Figueras, 2021; Lobo-De-Diego et al., 2025). Sin embargo, son aún escasos los estudios que analizan específicamente cómo el ApS incide en la adquisición de competencias docentes directamente relacionadas con el contexto del aula. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar de qué manera la participación en un programa de ApS puede influir en el desarrollo de las competencias docentes descritas en el escenario "aula", propuesto por Valle et al. (2023), en el alumnado universitario que se está formando como futuro profesorado.

Respecto a la competencia *Planificación docente*, diversas investigaciones han mostrado que las intervenciones de ApS favorecen el desarrollo de competencias docentes como la adaptación ante situaciones cambiantes y la aplicación de estrategias de resolución de problemas (Monforte-García y Arredondo-Trapero., 2021), pues permiten poner en práctica contenidos teóricos en contextos reales y variados (Monge-Hernández et al., 2020; Ruíz-Montero et al., 2020). La participación en propuestas de ApS facilita que el alumnado reflexione y adquiera un mayor grado de concienciación sobre las necesidades, intereses y realidades del colectivo, lo que promueve la mejora del diseño y planificación de sesiones más contextualizadas, inclusivas y significativas (Santos-Pastor et al., 2020; Tatebe, 2013). En coherencia con Mayor Paredes et al. (2024), los programas de ApS sitúan al alumnado universitario en escenarios reales de enseñanza, lo que puede fortalecer la toma de decisiones pedagógicas y mejorar la capacidad de adaptar estrategias metodológicas de manera pertinente y efectiva. Estos resultados se alinean con la información cualitativa obtenida en el presente trabajo, ya que el alumnado universitario participante en el programa de ApS muestra una actitud más favorable hacia el aprendizaje, junto con una

mayor conciencia sobre sus propias debilidades y fortalezas a la hora de diseñar y poner en práctica sesiones motrices multinivel. Además, han experimentado la importancia que tiene individualizar las actividades para poder dar respuesta a las características del colectivo y asegurar la mayor participación posible (Klimenko et al., 2024). Para lograrlo han tenido que aprender a planificar adecuadamente los recursos (didácticos, humanos y materiales) que tenían disponibles y desarrollar la capacidad de adaptarse a los imprevistos que surgían durante la ejecución de las sesiones motrices. Este proceso no fue sencillo, pues en un inicio, el profesorado en formación se desmotivó al presenciar que las sesiones no resultaban cómo esperaban. Sin embargo, gracias al feedback ofrecido por el profesorado de la universidad y el personal de las entidades, así como al conocimiento paulatino de las necesidades y preferencias del colectivo, pudieron reorientar las sesiones y obtener resultados más satisfactorios.

En relación con la competencia de *Gestión de experiencias de aprendizaje*, diversos estudios recientes destacan que las iniciativas de ApS constituyen una valiosa oportunidad para que el futuro profesorado fortalezca sus capacidades en la planificación y gestión de situaciones educativas, al requerirles diseñar, ejecutar y evaluar proyectos reales con impacto social (Capella-Peris et al., 2020; Ruíz-Montero et al., 2020). En coherencia con Franco-Sola y Figueras (2021), este tipo de programas contribuye significativamente a la integración de aprendizajes cognitivos (motricidad básica, coordinación, etc.), emocionales (empatía) e inter e intrapersonales (escucha activa, comunicación eficaz, resolución de problemas...), elementos fundamentales para la implementación y gestión de experiencias de aprendizaje. Asimismo, diversos estudios señalan que las intervenciones basadas en ApS promueven el desarrollo de habilidades personales como la empatía, la paciencia y la confianza en su capacidad para gestionar experiencias educativas inclusivas, todas ellas esenciales para el ejercicio de la docencia (Ashton y Arlington., 2019; Valenzuela et al., 2025). Estos aportes coinciden con los resultados obtenidos en el presente estudio, donde se evidencia que la participación en el programa de ApS permitió al profesorado en formación aplicar y perfeccionar competencias fundamentales para el diseño y la

gestión de experiencias educativas. Entre ellas destacan la anticipación de dificultades, el control del tiempo y la gestión del material didáctico, todos ellos aspectos clave en la docencia de la EF. No obstante, durante la implementación del programa, el alumnado participante se enfrentó a importantes desafíos, como actitudes de desmotivación, desinterés e incluso rechazo por parte del colectivo hacia sus propuestas motrices, así como situaciones complejas de convivencia, marcadas por comportamientos desafiantes. Estas dificultades les llevaron a replantear sus sesiones, adaptándolas a los intereses y capacidades del grupo, alcanzando acuerdos durante la ejecución de actividades y desarrollando estrategias de refuerzo positivo para fomentar la participación (Craig, 2016). En relación con la gestión de los conflictos, tras varios intentos sin resultados satisfactorios, el futuro profesorado optó por apoyarse en el trabajo en equipo y distribuir responsabilidades de forma estratégica: mientras una persona intervenía en la resolución del conflicto, otra continuaba con la explicación de las actividades y el resto asistía al grupo en su desarrollo. Esta organización permitió llevar a cabo las sesiones motrices con mayor éxito y evidenció la importancia de la coordinación y la colaboración como elementos clave para alcanzar objetivos comunes en contextos educativos complejos (Margery, 2019).

En referencia a la competencia *Apreciación del progreso del estudiantado*, autores como Cañadas et al. (2018) afirman que la evaluación no puede verse reducida a la utilización de una calificación final, sino que debe abarcar una serie de acciones desde el comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Apostar por una evaluación formativa favorece que el alumnado reciba una mejor retroalimentación y que el seguimiento sea más individualizado (Santos-Pastor et al., 2019). En este sentido, los programas de ApS permiten que el alumnado participante reflexione sobre la realidad del colectivo y diseñe propuestas ajustadas a las características del mismo (Lobo-De-Diego et al., 2024), incluyendo en dicha adaptación la valoración de las necesidades del colectivo. Esta práctica ha sido fundamental en su futuro desempeño laboral, donde los procesos de evaluación deberán ajustarse a las características individuales del alumnado (Romero et al., 2023). Esto es consistente con los resultados obtenidos, pues la intervención de ApS, al exigir el

diseño y ejecución de sesiones motrices para alumnado con necesidades educativas, ha permitido que el futuro profesorado de EF se concienciara sobre la importancia de valorar el proceso de aprendizaje en su totalidad. De este modo, pudieron establecer objetivos reales y adaptados, además de apreciar positivamente el progreso del colectivo, por mínimo que fuera. En relación a ello, el alumnado universitario participante comprendió que, en muchas ocasiones, las dificultades del colectivo para progresar no se debían a una falta de capacidad, sino a que no entendían las instrucciones de las actividades. Ante esta realidad, trataron de explicar de forma más clara y concisa las propuestas, de utilizar material adaptado como pictogramas y de ejemplificar los ejercicios, ya que el colectivo necesitaba ver la actividad antes de poder reproducirla. Esta experiencia les permitió tomar conciencia de la importancia de ofrecer información por múltiples canales, más allá del auditivo, favoreciendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyo principio fundamental es la modificación del contexto para posibilitar que todo el estudiantado tenga acceso al currículo (Sánchez-Gómez & López, 2020). Además, promovió una reflexión crítica sobre la justicia social (Chica y Peña, 2024), concretamente con la escasa presencia de estas adaptaciones en el mundo laboral, lo que limita gravemente las oportunidades y derechos de este colectivo.

En cuanto a la competencia *Cuidado del clima de aula*, diversas investigaciones apuntan que gestionar adecuadamente el ambiente de aprendizaje constituye una competencia profesional en el desempeño docente (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021). Así pues, el profesorado debe ser capaz de crear un espacio de aprendizaje positivo, donde predomine la cooperación, el sentimiento de pertinencia y la confianza (Archambault y Chouinard, 2016). En este sentido, Arangundi-Valle y Game-Varas (2023) y Rodríguez-Izquierdo (2019) postulan que las personas que se involucran en iniciativas de ApS refuerzan su confianza en el propio proceso de aprendizaje y se sienten competentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo. Asimismo, Chica y Peña (2024) y Iglesias-Díaz y Romero-Pérez (2021), señalan que los proyectos de ApS ofrecen la oportunidad de que el profesorado en formación aprenda a generar las condiciones imprescindibles para el adecuado

desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que genera experiencias y aprendizajes profundos tanto para el alumnado universitario como para el colectivo (Gómez-Rijo, 2024). Estos resultados se alinean con los hallazgos obtenidos, ya que el programa de ApS brindó al futuro profesorado de EF la oportunidad de establecer vínculos sociales con el colectivo, permitiéndole conocer su realidad y tratar de crear un espacio de confianza donde el aprendizaje pudiera darse de forma significativa. En el ámbito de la EF, resulta especialmente importante garantizar entornos que atiendan no solo al desarrollo de habilidades corporales, sino también a los aspectos emocionales del alumnado (Moral-García et al., 2021). En este sentido, a medida que se consolidaban estos lazos afectivos, el profesorado en formación pudo identificar algunas de las inseguridades del colectivo y trabajar para intentar fortalecer su autoestima a través del refuerzo positivo y el reconocimiento constante del esfuerzo. Esta interacción cercana no solo les permitió comprender en mayor profundidad las necesidades emocionales del grupo, sino que también incrementó su motivación para implicarse en otras iniciativas sociales orientadas a mejorar el bienestar de colectivos en situación de vulnerabilidad.

Respecto a la competencia *Acompañamiento*, estudios como el de Capella-Peris et al., (2020), muestran cómo la experiencia directa presente en los proyectos de ApS exige al alumnado universitario observar, analizar y actuar de manera reflexiva, lo que facilita que puedan orientar y apoyar al colectivo durante las diversas sesiones planificadas. Las propuestas de ApS favorecen el desarrollo de la empatía, la escucha activa y la conciencia social (González et al., 2024; Maravé-Vivas et al., 2019), las cuales son claves para poder acompañar al colectivo, ya sea de forma individual o grupal. Así, el ApS contribuye a formar docentes más sensibles, flexibles y preparados para generar espacios educativos donde todos y todas puedan participar y desarrollarse plenamente (Ruíz-Bejarano, 2020). Por otro lado, autores como Lobo-De-Diego et al. (2024), resaltan la bondad de los programas de ApS para el desarrollo de competencias comunicativas y relacionales en contextos reales, lo que favoreció que el futuro cuerpo docente pudiera ofrecer un asesoramiento individualizado y un apoyo grupal más efectivo. Estos

hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en el presente estudio, donde se evidencia que, el programa de ApS ha generado un marco donde el futuro profesorado de EF ha podido conocer, empatizar y acompañar al colectivo durante las sesiones motrices, ofreciendo su apoyo tanto físico como emocional a lo largo de las actividades propuestas. Asimismo, la participación en el programa permitió al futuro profesorado conocer la realidad del colectivo más allá del ámbito escolar, lo que les ayudó a empatizar con las preocupaciones y dificultades que enfrentan las familias en su día a día. Este acercamiento les hizo reflexionar sobre la invisibilización social que sufren muchas de estas personas (García-Rico et al., 2020) y valorar profundamente la labor que realizan los profesionales en los centros de educación especial (CEE), quienes se enfrentan a grandes desafíos con vocación y compromiso. Como resultado, parte del futuro profesorado manifestó una mayor disposición a orientar su carrera profesional hacia la docencia en un CEE, algo que no se habían planteado antes del programa. No obstante, también hubo quienes, tras vivir esta experiencia, reconocieron que la educación especial representa un reto que no se ajusta a sus intereses o fortalezas, lo que evidencia el valor del programa como espacio de autoconocimiento y orientación vocacional.

Finalmente, respecto a la competencia *Inclusión de la diversidad*, autores como Pérez-Jorge et al. (2021) afirman que las actitudes y creencias presentes en el profesorado influyen en gran medida en el avance hacia modelos educativos inclusivos. En relación a ello, numerosas investigaciones sitúan el ApS como una herramienta apropiada para desarrollar actitudes, valores y prácticas inclusivas (Case et al., 2020; Maravé-Vivas et al., 2022). Las personas que participan en programas de ApS se enfrentan a contextos reales que requieren de una planificación adaptable, una gestión activa y una atención inclusiva centrada en las necesidades concretas del colectivo (Vasconcellos et al., 2020), aspectos que permiten mejorar su respuesta educativa. Por otro lado, Martínez y Durántez (2021) señalan que la participación en experiencias de ApS, al implicar la interacción directa con diversos grupos sociales y sus problemáticas, permite al alumnado universitario ejercitar sus competencias sociales y ciudadanas, facilitando que se puedan poner en el lugar del otro y ofrecer una práctica

educativa ajustada a sus necesidades. Estos hechos respaldan los resultados cualitativos obtenidos en este análisis, ya que, gracias a su participación en el programa, el futuro profesorado tuvo la oportunidad de observar de cerca y conectar de forma genuina con el colectivo, lo que facilitó la superación progresiva de ideas preconcebidas y prejuicios sobre sus características, limitaciones y realidades (Chiva-Bartoll et al., 2020). Esta transformación en su mirada no se produjo de forma inmediata, pues al inicio les resultó difícil salir de su zona de confort, en la que las sesiones no contemplaban objetivos adaptados ni realistas para el grupo. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones y el contacto con el colectivo se intensificaba, fueron comprendiendo la necesidad de ajustar sus propuestas y trataron de emplear estrategias más inclusivas, individualizadas y sensibles a la diversidad. En consecuencia, esta experiencia parece haber contribuido significativamente al fortalecimiento de su competencia para gestionar la diversidad desde la empatía, la flexibilidad y una perspectiva pedagógica inclusiva.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, conviene recordar que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007). A este respecto, el presente estudio ilustra cómo la participación en el programa de ApS ha permitido al futuro profesorado poner en práctica competencias docentes útiles para enfrentar los retos del aula y atender a la diversidad en sus prácticas pedagógicas futuras a través de experiencias reales y valiosas.

Pese a las interesantes ideas compartidas, el presente estudio tiene una serie de limitaciones, en tanto que dada la naturaleza cualitativa del estudio, los resultados expuestos se circunscriben a un programa de ApS concreto desarrollado en un contexto educativo particular. En este sentido, como línea de investigación futura podría ser interesante el uso de métodos mixtos, a fin de tratar de triangular información cuantitativa que pueda confirmar o desmentir los resultados obtenidos.

7. REFERENCIAS

Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, *5*(2), 149-164

Archambault, J., & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4ª ed.). Gaëtan Morin.

Ashton, J. R., & Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling, 15*(1), 50–81.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. Nueva York: McKinsey & Company

Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: Una aproximación metodológica mixta. *Retos, 37*, 465–472.

Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation, 43*(21), 2990–3002. https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía, 70*(4), 9–22. https://doi.org/10.13042/bordon.2018.64434

Chica, E., & Peña, P. (2024). Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-548

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-Garcia, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. Journal of Education for Teaching, 46(4), 395–407. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400

Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for service-learning as a pedagogical model in physical education: Towards an activist and transformative approach. Physical Education and Sport Pedagogy, 27(5), 545–558. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=256853

Craig, S. (2016). The trauma-sensitive teacher. *Educational Leadership, 74*(l), 28–32.

Deeley, S. J. (2022). Assessment and service-learning in higher education: Critical reflective journals as praxis. Springer Nature. https://doi.org/l0.1007/978-3-030-94440-7

Flick, U. (2015). Qualitative Research in Education. Ediciones Morata.

Franco-Sola, M., & Figueras, S. (2021). Aportaciones del aprendizaje-servicio al ámbito universitario: Percepciones de los aprendizajes adquiridos desde la perspectiva del alumnado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 47*(4), 23l–244.

García García, M., & 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. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729002

García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: Efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(2), 29–47. https://doi.org/l0.15366/riejs2020.9.2.002

Gómez-Rijo, A. (2024). Percepciones sobre una experiencia de aprendizaje-servicio en un centro de mayores en el ámbito de la educación física. *Contextos Educativos: Revista de Educación, (33)*, 135–158.

González, E. L., Amundarain, M. G., & Fernández, I. L. (2024). Aprendizaje-servicio universitario: Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. *Contextos Educativos: Revista de Educación, (33)*, 239–260.

González, L., & López, M. (2022). *Metodologías activas en la formación docente*. Educación y Sociedad, 34(1), 23-37.

González, M. (2020). *Diversidad e inclusión en la educación física*. Editorial Educativa.

Hooli, A., et al. (2023). *Aprendizaje-Servicio en la formación docente*. Revista de Educación, l(1), l-15.

Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: Una revisión sistemática. *Educación XXI, 24*(2), 305–350. https://doi.org/l0.5944/educxx1.28705

Klimenko, O., Hernández-Flórez, N., Vélez, M. A. E., Cortes, M. N., Cespedes, E. S., & Arroyave-Jaramillo, D. L. (2024). Las estrategias de aprendizaje-enseñanza en la educación primaria y secundaria en el

marco del modelo educativo de 4.0: Revisión de literatura. *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades, 6*(12), 1–26. https://doi.org/10.54167/qvadrata.v6i12.1459

Lobo-De-Diego, F., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas-Aguado, R. (2025). Aprendizaje-servicio y promoción de la actividad física en centros sociales durante la formación inicial del profesorado de educación física. *Psychology, Society & Education, 17*(1), 51–59. https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17409

Lobo-de-Diego, F., Monjas-Aguado, R., & Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of service-learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 17*(35), 58–68. https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688

Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., & Andreu, M. T. (2019). Aprendizaje-servicio en la didáctica de la expresión corporal: Efectos sobre la empatía del alumnado universitario. *Publicaciones, 49*(4), 111–125. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11731

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (45)*, 163–173.

Margery, E. (2019). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias*. Letrame.

Martínez, R., & Durántez, P. (2021). Comunicación corporativa y educación en valores en el aula universitaria: Un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 15*(2), 563–580. https://doi.org/10.14198/obets2020.15.2.07

Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades investigativas en educación*, *18*(3), 494-516.

Mayor Paredes, D., Solís Galán, M. G., & Andújar, A. G. (2024). *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad: Hoja de ruta para el profesorado*. Editorial Octaedro.

Monforte-García, G., & Arredondo-Trapero, F. (2021). El aprendizaje-servicio, un detonante de la reflexión ética del profesionista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 196–213. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.987

Monge-Hernández, C., Boni-Aristizábal, A., & Wilson-Strydom, M. (2020). Analysis from the capabilities approach of the contributions of service learning for students of a South African university. *Revista Electrónica Educare, 24*(3), 1–24. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.3

Moral-García, J., Román-Palmero, J., García, S. L., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J., Rosa-Guillamón, A., & Urchaga-Litago, J. (2021). Autoestima y práctica deportiva en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 21*(81), 157–174. https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.011

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences, 11*(4), 187.

Puig, J. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. http://hdl.handle.net/11162/34781

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.), 25*(1), 45–51. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.09.001

Romero, M. V. F., Rosero, G. E. B., Estupiñán, C. A. C., Lemaico, B. S. A., & Alban, D. P. T. (2023). La importancia de la evaluación formativa en los estudiantes con NEE. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 8772–8788. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7587

Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social: Innovación docente y aprendizaje-servicio en la formación inicial docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 233–248. https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407

Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service-learning in physical education teacher education. *Sustainability, 12*(3), 1127. https://doi.org/10.3390/su12031127

Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 143–160. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143

Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F., & García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI, 23*(2), 67–93.

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje-servicio: Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8*, 110–118.

Tatebe, J. (2013). Bridging gaps: Service-learning in teacher education. *Pastoral Care in Education, 31*(3), 240–250. https://doi.org/10.1080/02643944.2013.774044

Topping, K., & Parr, J. (2021). *Collaboration and peer learning in higher education*. Journal of Educational Psychology, 113(2), 307-322.

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Education 2030 Agenda*. Retrieved from UNESCO.

Valenzuela, J. R., Álvarez, J. J., & Obando, E. S. (2025). La inteligencia emocional en la educación física de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (62)*, 850–861. https://doi.org/10.47197/retos.v62.108231

Valle, J. M., Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El modelo 9:20* (Vol. 181). Narcea Ediciones.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1443–1464. https://doi.org/10.1037/edu0000420

EDUCAR PARA CUIDAR LA CASA COMÚN. UNA PROPUESTA FORMATIVA INTEGRAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época marcada por una profunda crisis socioambiental. El deterioro acelerado de los ecosistemas, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación de los océanos y la creciente desigualdad social constituyen signos alarmantes de un modelo de desarrollo que ha roto el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza. Esta crisis, lejos de ser solo un desafío técnico o científico, es ante todo una crisis cultural, educativa y espiritual. La forma en que nos relacionamos con la Tierra revela nuestra manera de comprendernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo. En este contexto, la educación adquiere un papel insustituible como espacio de transformación, conciencia crítica y compromiso ético.

La urgencia de una respuesta educativa integral es reconocida por organismos internacionales, movimientos sociales y tradiciones religiosas. Ya no basta con incluir contenidos ambientales en el currículo; se requiere una nueva orientación antropológica y pedagógica que sitúe el cuidado de la vida y del planeta como eje vertebrador del proceso formativo. En esta línea, el Papa Francisco ha propuesto el concepto de *Casa Común* como una metáfora potente y una clave de lectura ética del mundo. En su encíclica *Laudato Si'* (2015), invita a una conversión ecológica integral que transforme nuestros estilos de vida, modelos económicos y sistemas educativos. La Tierra es nuestra casa común, no un depósito de recursos, y como tal debe ser protegida, habitada con gratitud y compartida con justicia.

Este enfoque, profundamente relacional y humanizador, encuentra un marco educativo concreto en el *Pacto Educativo Global*, lanzado también por el Papa Francisco en 2019. Esta iniciativa internacional propone reconstruir el pacto educativo roto, asumiendo siete compromisos fundamentales, entre ellos poner en el centro a la persona, escuchar a las nuevas generaciones, fomentar la participación y cuidar la Casa Común. En sintonía con este espíritu, *Scholas Occurrentes* -fundación educativa internacional nacida en el ámbito de la Iglesia católica- ha promovido, junto a universidades de todo el mundo, el proyecto *Scholas Cátedra*, que busca generar espacios de encuentro, investigación y formación desde una visión integral de la educación, donde razón, emoción y acción se integran.

En este artículo presentamos una experiencia de innovación educativa desarrollada en el marco del Grado en Maestro en Educación Primaria, que tiene como eje el cuidado de la Casa Común y se inspira en los planteamientos del *Pacto Educativo Global* y *Scholas Cátedra*. Consideramos que trabajar estos temas con futuros docentes no solo es pertinente, sino urgente. Ellos serán los responsables de acompañar a nuevas generaciones en el descubrimiento del mundo, en la construcción de una ciudadanía ecológica y en el aprendizaje de modos de habitar más justos, sostenibles y solidarios. Desde la formación inicial, es posible sembrar una mirada crítica y esperanzada, capaz de integrar el conocimiento científico con la sensibilidad ética, la experiencia comunitaria y la creatividad pedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El paradigma de la ecología integral en Laudato Si'

La encíclica *Laudato Si'*, publicada por el Papa Francisco en 2015, representa un hito en el pensamiento ecológico contemporáneo y una profunda llamada a la conversión personal, comunitaria y estructural ante la crisis ambiental global. En ella se propone una *ecología integral* como nuevo paradigma de justicia y sostenibilidad, que reconoce la interconexión entre las dimensiones ambiental, social, cultural, económica y espiritual de la vida. A diferencia de las aproximaciones

fragmentadas, que tienden a abordar los problemas ecológicos de manera aislada o técnica, esta visión integradora parte de una antropología relacional que entiende al ser humano como parte inseparable de la red de la vida y corresponsable de su cuidado.

Francisco denuncia con claridad el deterioro provocado por un modelo tecnocrático y consumista que promueve el uso ilimitado de los recursos naturales, genera exclusión social y debilita los vínculos comunitarios. Frente a esta lógica instrumental, *Laudato Si'* propone una ética del cuidado, de la sobriedad y de la responsabilidad intergeneracional. La ecología integral implica, por tanto, una conversión en el modo de habitar la Tierra, de relacionarse con los demás y de construir comunidad, incorporando las dimensiones de justicia social, espiritualidad ecológica y compromiso ciudadano. Uno de los aportes más significativos de esta encíclica es su llamado a una *educación ecológica* capaz de formar sujetos críticos, sensibles y activos. No se trata solo de transmitir información ambiental, sino de favorecer procesos educativos transformadores que promuevan una nueva cultura: una manera diferente de ver, sentir y actuar en el mundo. La educación es presentada como una herramienta indispensable para reconfigurar los estilos de vida, fomentar hábitos sustentables y cultivar una mirada contemplativa y agradecida hacia la creación.

Desde esta perspectiva, *Laudato Si'* establece una conexión directa entre la justicia ambiental y la justicia educativa. Promueve una pedagogía centrada en el *diálogo entre saberes*, el respeto a la diversidad cultural, la participación activa de los jóvenes y el fortalecimiento de los lazos comunitarios. La escuela, y en particular la formación docente, se convierte en un lugar privilegiado para sembrar esta visión ecológica integral, que no es un contenido añadido al currículo, sino un horizonte transversal que interpela la totalidad del quehacer educativo.

2.2. La educación como proceso relacional y transformador en el Pacto Global

El *Pacto Educativo Global*, convocado por el Papa Francisco en 2019, surge como una respuesta profética y esperanzadora frente a la fragmentación educativa, la crisis de sentido y la desconexión entre

conocimiento, ética y compromiso social. En un mundo marcado por la indiferencia, el individualismo y la polarización, el *Pacto* propone una renovación profunda del acto educativo a partir de la centralidad de la persona, la apertura al otro y el cuidado de la *Casa Común*. En su núcleo, el Pacto Educativo Global entiende la educación como un *proceso relacional*: es en el encuentro con el otro donde se construye la identidad, se despliegan las capacidades y se alimenta la esperanza. Esta perspectiva contrasta con modelos educativos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos o en la productividad, y promueve una visión humanizadora de la enseñanza, donde cada educando es reconocido como sujeto activo, único e irrepetible, llamado a participar en la transformación del mundo.

El Pacto articula *siete compromisos* que orientan la acción educativa: poner en el centro a la persona, escuchar a las nuevas generaciones, fomentar la participación de la familia, abrirse a la acogida, renovar la economía y la política con sentido ético, custodiar la Casa Común y promover una cultura de paz, justicia y fraternidad. Estos compromisos implican una revisión crítica de las prácticas educativas tradicionales y una llamada a generar entornos formativos que favorezcan la creatividad, la cooperación, la reflexión ética y la construcción colectiva del conocimiento. La propuesta educativa del Pacto *no es ideológica ni confesional*: es una invitación a todas las personas e instituciones, creyentes y no creyentes, a colaborar en la formación de ciudadanos responsables, solidarios y capaces de tejer vínculos significativos. En este sentido, se alinea con los principios de una educación transformadora tal como la plantean referentes como Paulo Freire o Edgar Morin, que destacan el papel de la educación en la regeneración del tejido social y la construcción de un futuro sostenible.

Para los futuros docentes, esta visión representa una doble interpelación: por un lado, como sujetos que participan de un proceso formativo que debe ser vivido desde la apertura, la búsqueda de sentido y el compromiso ético; y por otro, como agentes que, en su ejercicio profesional, tendrán la responsabilidad de generar espacios educativos que encarnen estos principios. Así, el Pacto Educativo Global no solo ofrece un marco conceptual renovador, sino también una orientación concreta

para el diseño de prácticas pedagógicas transformadoras, en diálogo con los desafíos del siglo XXI.

2.3. Aportes pedagógicos de Scholas Occurrentes y Scholas Cátedra

Scholas Cátedra nace como una iniciativa dentro de Scholas Occurrentes, organización educativa impulsada por el Papa Francisco, con el objetivo de promover una cultura del encuentro, la paz y la participación a través de experiencias pedagógicas que integren *arte*, *juego* y *pensamiento*. En el ámbito universitario, *Scholas Cátedra* se constituye como un espacio de investigación, formación e innovación educativa que articula el enfoque del *Pacto Educativo Global* la praxis académica e institucional.

La propuesta de *Scholas Cátedra* se basa en una pedagogía del *descubrimiento*, del *vínculo* y del *sentido*. A diferencia de enfoques meramente instructivos o disciplinarios, aquí se parte del protagonismo de los estudiantes como sujetos activos y creativos, capaces de transformar su entorno a partir de experiencias significativas. Los procesos educativos se organizan de manera que el conocimiento no se impone, sino que se construye colaborativamente, a partir de la escucha de la realidad, el diálogo entre saberes y la expresión auténtica de las emociones, aspiraciones y talentos.

Uno de los elementos más distintivos de Scholas Cátedra es su metodología de trabajo basada en *proyectos interdisciplinarios con impacto social*, donde los participantes identifican problemáticas concretas de su entorno -como el cuidado del medio ambiente, la convivencia, la soledad o el desempleo juvenil- y elaboran respuestas creativas desde una perspectiva integradora. En este proceso, el arte y el juego no son actividades accesorias, sino dimensiones fundamentales del aprendizaje, porque abren espacios de sensibilidad, empatía y apertura a la trascendencia.

En el contexto de la formación inicial del profesorado, *Scholas Cátedra* ofrece una plataforma privilegiada para vivenciar una educación transformadora. Al participar en estos procesos, los futuros docentes no solo amplían su comprensión del mundo, sino que experimentan una manera distinta de enseñar y aprender, centrada en la experiencia, la participación activa y el compromiso con la realidad. Así, se forman no solo

como transmisores de saber, sino como mediadores de sentido y constructores de comunidad, en línea con el espíritu de una verdadera ecología integral.

2.4. El lugar de la educación ambiental en la formación inicial docente

En un contexto de creciente urgencia ecológica, la educación ambiental se ha consolidado como un pilar esencial en la formación de los futuros docentes. No se trata solo de incorporar contenidos específicos sobre el medio ambiente en el currículo escolar, sino de formar a los educadores en una *visión integral y transformadora* que permita abordar los desafíos ambientales desde un enfoque ético, crítico y propositivo. Se trata de educar a los futuros maestros en la comprensión de las interrelaciones entre los seres humanos, la naturaleza y las estructuras socioeconómicas. Los educadores deben ser capaces de *articular contenidos interdisciplinarios*, que integren las ciencias naturales, las ciencias sociales, la ética y la filosofía, de modo que los estudiantes no solo comprendan los problemas ambientales, sino que también desarrollen habilidades para encontrar soluciones.

Además, es fundamental que los docentes en formación se conviertan en *agentes de cambio* dentro de sus comunidades escolares. Esto implica no solo enseñar sobre la importancia del cuidado de la Tierra, sino también *promover prácticas sostenibles* dentro de la institución educativa, como el reciclaje, el ahorro de energía, la conservación del agua y la promoción de hábitos responsables entre los estudiantes. Al integrar la educación ambiental en la formación docente, se busca generar un cambio cultural profundo que impulse a los futuros maestros a convertirse en modelos de conducta ecológica para sus alumnos. La incorporación de la educación ambiental en la formación inicial docente también responde a un contexto global en el que se reconoce la necesidad de una *educación para el desarrollo sostenible*. El lugar de la educación ambiental en la formación inicial docente debe, por tanto, ser considerado desde una *perspectiva transversal y multidimensional*, que abarque tanto los contenidos académicos como los valores y actitudes. Este enfoque debe ser parte integral del currículo, de las metodologías de

enseñanza y de las experiencias prácticas vividas en el aula, garantizando que los futuros docentes no solo comprendan la teoría ambiental, sino que puedan aplicar estos conocimientos de manera efectiva en su práctica profesional.

3. METODOLOGÍA

La metodología implementada en esta experiencia educativa con los estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria se diseñó para ser dinámica, participativa y profundamente vinculada a los principios de la educación ambiental y la ecología integral. A través de un enfoque *interdisciplinario y práctico*, se buscó fomentar el desarrollo de competencias críticas y creativas en los futuros docentes, de modo que pudieran integrar la dimensión ambiental en su futura práctica educativa.

3.1. Descripción del contexto institucional y académico

La experiencia se desarrolló en el marco de un *Grado en Maestro/a en Educación Primaria*, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. El contexto académico de la formación inicial docente se caracteriza por su enfoque *interdisciplinar*, que facilita la integración de contenidos de diferentes áreas del conocimiento, especialmente las ciencias sociales, las ciencias naturales y la educación ética. Dentro de este contexto, la propuesta educativa se contextualizó como parte de los cursos relacionados con la *Didáctica de las Ciencias Sociales y la Educación Ambiental*, que forman parte de la formación obligatoria del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. A lo largo del semestre, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en proyectos prácticos que reflejaban la integración de los contenidos teóricos con la necesidad de desarrollar habilidades prácticas para la enseñanza de la educación ambiental en las aulas de primaria.

3.2. Asignaturas implicadas y criterios de integración curricular

Las asignaturas implicadas en esta experiencia fue la de *Didáctica de las Ciencias Sociales*, aunque también se hizo una integración transversal con otros contenidos vinculados a la *Psicología del Desarrollo* y a las

que hacen relación a *Metodologías Activas*. Los criterios de integración curricular respondieron a la necesidad de ofrecer un enfoque globalizado que involucrara tanto conocimientos teóricos como prácticos, vinculando las enseñanzas sobre ecología, ética y pedagogía en un solo proceso formativo. La integración de los contenidos se planteó de manera que los estudiantes pudieran *interrelacionar los temas ambientales con otros aspectos curriculares*, desde la historia y la geografía hasta la ética, pasando por las ciencias naturales y la tecnología. Además, se incentivó la reflexión crítica sobre los modelos educativos actuales y la necesidad de crear una *educación holística que favorezca una comprensión global de los problemas ambientales*, ayudando a los futuros docentes a situarse como actores clave en la transformación social y educativa.

3.3. Estrategias metodológicas utilizadas

Para garantizar que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollaran las competencias necesarias para integrar la educación ambiental en su práctica docente, se utilizaron diversas estrategias metodológicas que promovieran el aprendizaje activo y colaborativo. Entre las principales estrategias destacan:

El Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Se utilizó esta metodología para que los estudiantes pudieran trabajar en la creación de un *proyecto ambiental práctico* que pudiera ser implementado en un aula de Primaria. Los grupos de trabajo se encargaron de investigar sobre problemáticas ambientales locales y globales, desarrollando unidades didácticas y propuestas educativas que contemplaban tanto el contenido curricular como la necesidad de generar conciencia ambiental en los niños. Este enfoque permitió a los estudiantes aplicar los conceptos teóricos en un contexto práctico y significativo, a la vez que desarrollaban habilidades de trabajo en equipo, investigación y creatividad.

Los *Talleres de creación:* Los estudiantes participaron en talleres creativos donde pudieron diseñar *materiales didácticos ecológicos*, como juegos educativos, murales informativos y recursos interactivos, que pudieran ser utilizados en su futura práctica docente. Estos talleres fomentaron la creatividad y la innovación, permitiendo a los estudiantes

experimentar con diversas formas de transmitir los contenidos ambientales de manera atractiva para los niños.

La Evaluación formativa: A lo largo del proceso, se llevó a cabo una evaluación continua basada en la observación directa, la retroalimentación entre pares y la autoevaluación. Este tipo de evaluación permitió a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y ajustar sus proyectos y enfoques pedagógicos en tiempo real. La evaluación formativa fue fundamental para garantizar que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, sino que también desarrollaran competencias en la gestión de proyectos, la comunicación y la pedagogía ambiental.

3.4. Participación del alumnado y rol del docente

El alumnado tuvo un rol activo en la creación y desarrollo de los proyectos, siendo *protagonistas de su propio proceso de aprendizaje*. La participación fue clave tanto en la planificación como en la ejecución de los proyectos, favoreciendo la colaboración y el trabajo en equipo. El rol del docente en este proceso fue el de *facilitador y guía*, actuando como mentor en el proceso de investigación y creatividad, proporcionando retroalimentación y orientaciones pedagógicas, pero dejando espacio para la autonomía y la innovación de los estudiantes. Además, el docente ayudó a establecer vínculos entre los contenidos teóricos y las realidades del entorno, fomentando una educación situada que reflejara la necesidad de una acción educativa comprometida con los desafíos ambientales.

3.5. Instrumentos de recogida de información para la evaluación de la experiencia

Para evaluar el impacto y la efectividad de la experiencia educativa, se emplearon diversos instrumentos de recogida de información:

Cuestionarios de satisfacción: A través de encuestas anónimas, se recogió la opinión de los estudiantes sobre la metodología empleada, el grado de involucramiento en el proyecto y su percepción de la relevancia de la educación ambiental en su formación docente.

La Observación directa: El docente observó el desarrollo de los proyectos y las interacciones entre los estudiantes, evaluando su capacidad

para integrar los conocimientos ambientales en sus propuestas educativas y la calidad de las interacciones colaborativas.

Reflexiones escritas y presentaciones orales: Los estudiantes fueron invitados a reflexionar sobre su experiencia a través de escritos y presentaciones orales, lo que permitió evaluar no solo los resultados de los proyectos, sino también el proceso de aprendizaje y la evolución de su comprensión sobre la educación ambiental.

La Evaluación entre pares: Los estudiantes participaron en una evaluación mutua de los proyectos, ofreciendo retroalimentación constructiva y aprendiendo de las perspectivas de sus compañeros. Este proceso favoreció el trabajo en equipo y la mejora continua.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de esta experiencia educativa se estructuró en varias fases, con el objetivo de integrar la teoría y la práctica en el aprendizaje de los futuros docentes sobre la educación ambiental.

4.1. Fases del proyecto y cronograma

El proyecto se desarrolló a lo largo de un cuatrimestre académico, dividido en varias fases para garantizar que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para profundizar en los contenidos, desarrollar sus propuestas y realizar una evaluación crítica de los resultados. Las fases fueron las siguientes:

Fase 1: Introducción y sensibilización (Semanas 1-2)

Objetivos: Presentar los objetivos del proyecto, sensibilizar a los estudiantes sobre la crisis ambiental y su impacto en la educación, y comenzar la discusión sobre la necesidad de integrar la educación ambiental en la formación docente.

Actividades:

- Lectura de textos clave sobre la educación ambiental y la ecología integral.
- Debate en clase sobre la urgencia de una respuesta educativa ante la crisis ecológica.

Fase 2: Investigación y desarrollo del proyecto (Semanas 3-4)

Objetivos: Desarrollar proyectos educativos prácticos relacionados con la educación ambiental que puedan ser implementados en el aula de Primaria.

Actividades:

- Los estudiantes se dividieron en grupos y seleccionaron un tema ambiental específico para investigar.
- Investigación sobre el tema seleccionado, basada en fuentes académicas y recursos locales.
- Creación de propuestas didácticas que integraran el tema elegido con el currículo escolar, utilizando herramientas pedagógicas activas.

Fase 3: Implementación y presentación (Semanas 5-7)

Objetivos: Implementar los proyectos diseñados y reflexionar sobre los resultados obtenidos, presentando los productos finales a los compañeros.

Actividades:

- Creación de materiales didácticos que pudieran ser utilizados en el aula.
- Presentación final de los proyectos, que incluyó una exposición oral y una *demostración práctica* de los materiales creados.

Fase 4: Evaluación y reflexión (Semanas 8-10)

Objetivos: Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, evaluar el impacto de los proyectos y las actividades realizadas.

Actividades:

- Evaluación formativa de los proyectos mediante la retroalimentación entre pares y la autoevaluación de los estudiantes.

Reflexión escrita sobre lo aprendido durante el proyecto, los desafíos encontrados y las posibles mejoras para futuras implementaciones.

Discusión final sobre el papel del docente en la educación ambiental y cómo integrar estos enfoques en el aula de primaria.

4.2. Actividades clave

A lo largo del proyecto, se implementaron varias actividades clave que permitieron a los estudiantes profundizar en los contenidos y desarrollarse como futuros educadores ambientales.

Lecturas: Los estudiantes leyeron textos clave sobre educación ambiental y sostenibilidad. Entre ellos se incluyeron textos seleccionados de la *Encíclica Laudato Si'* del Papa Francisco, que presenta una visión integral del cuidado de la Casa Común. También se utilizaron artículos académicos y recursos sobre pedagogía ambiental, sostenibilidad y cambio climático. Estas lecturas sirvieron de base para los debates en clase y como inspiración para los proyectos desarrollados.

Debates: Los debates en clase fueron fundamentales para que los estudiantes reflexionaran sobre la crisis ecológica, las causas del deterioro ambiental y las posibles soluciones desde la educación. Se discutieron temas como la responsabilidad ética de los futuros docentes frente a la crisis ambiental y la necesidad de integrar una pedagogía ecológica en las aulas de Primaria.

Creación de materiales didácticos: Como parte del desarrollo de los proyectos, los estudiantes crearon una variedad de materiales didácticos prácticos, como *juegos interactivos, carteles ecológicos, videos educativos y presentaciones interactivas*. Estos materiales fueron diseñados para poder ser utilizados en el aula, en uno de los tres ciclos de Primaria.

4.3. Descripción de recursos y materiales generados

Durante el proyecto, los estudiantes produjeron una variedad de recursos educativos, entre los cuales destacaron:

- *Guías didácticas y materiales de apoyo*: Cada grupo elaboró guías prácticas para los docentes, que incluían actividades de aprendizaje, objetivos pedagógicos y recursos didácticos relacionados con su tema ambiental.

- *Carteles y murales ecológicos*: Los estudiantes diseñaron y crearon carteles visuales y murales que ilustraban los problemas ambientales tratados, como el cambio climático y la contaminación. Estos materiales fueron utilizados en la campaña de sensibilización dentro del campus.

- *Videos educativos y presentaciones interactivas*: Algunos grupos crearon videos educativos para explicar conceptos ambientales complejos de manera sencilla y atractiva, como la huella ecológica o los beneficios del reciclaje.

4.4. Trabajo colaborativo y reflexión compartida

A lo largo de todo el proceso, se fomentó un *trabajo colaborativo* entre los estudiantes. Los grupos trabajaron de manera conjunta para investigar, crear y presentar sus proyectos, lo que permitió compartir conocimientos y fortalecer el aprendizaje colectivo. Además, se promovió la *reflexión compartida* en cada fase del proyecto, con sesiones de retroalimentación en las que los estudiantes intercambiaron ideas y mejoraron sus propuestas en función de los comentarios recibidos. La reflexión constante permitió a los estudiantes reconocer tanto los logros como los desafíos del proyecto, y sentó las bases para una educación ambiental crítica y comprometida.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El desarrollo de esta experiencia educativa ha tenido un impacto significativo en los estudiantes, tanto a nivel cognitivo, actitudinal como ético. A lo largo del proyecto, se pudo observar una evolución en la comprensión de los estudiantes sobre la importancia de la educación ambiental y su aplicación en el aula. Los resultados obtenidos también reflejan el potencial de transferencia de las producciones pedagógicas generadas y las lecciones aprendidas durante el proceso.

5.1. Impacto en los estudiantes

Impacto cognitivo

A nivel cognitivo, los estudiantes adquirieron una comprensión más profunda sobre los desafíos ambientales globales y locales. Las actividades de investigación y las lecturas seleccionadas permitieron a los futuros docentes abordar cuestiones complejas como el cambio climático, la sostenibilidad, la biodiversidad y los problemas de contaminación desde una perspectiva crítica. Los estudiantes pudieron integrar estos conocimientos en propuestas pedagógicas que vinculaban las ciencias sociales, la biología y la ética en el aula de Primaria. Además, el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo ayudó a que los estudiantes no solo adquirieran contenidos, sino que también desarrollaran competencias transversales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar conocimientos en contextos reales. Estas competencias son esenciales para su futura labor como docentes.

Impacto actitudinal

A nivel actitudinal, el proyecto tuvo un impacto positivo en la sensibilización de los estudiantes hacia la crisis ecolgica. A través de los debates y las actividades prácticas, los estudiantes pudieron experimentar de manera directa la importancia del cuidado del medio ambiente y cómo las acciones individuales y colectivas pueden contribuir a la preservación del entorno. Muchos estudiantes mostraron un notable cambio en su percepción, destacando que se sentían más comprometidos a integrar la educación ambiental en su futura práctica docente. La actitud de los estudiantes hacia el medio ambiente pasó de un conocimiento teórico de los problemas a un compromiso emocional con las soluciones. De esta manera, se fomentó una actitud activa frente a la sostenibilidad y un sentido de responsabilidad que se refleja en la necesidad de fomentar estos valores en las generaciones más jóvenes.

Impacto ético

La dimensión ética del proyecto fue uno de los aspectos más destacados. Los estudiantes fueron invitados a reflexionar sobre el papel del docente en la formación ética de los estudiantes y sobre la responsabilidad colectiva en la preservación de la *Casa Común*. La encíclica *Laudato Si'* fue un texto fundamental en este sentido, ya que les proporcionó un marco ético desde el que abordar los desafíos ambientales. Los futuros docentes pudieron discutir las implicaciones morales de las decisiones cotidianas y de los modelos educativos en relación con la sostenibilidad. Este enfoque ético también se tradujo en una mayor conciencia sobre la necesidad de transformar las prácticas educativas y los modelos pedagógicos para abordar los problemas ambientales de manera integral. Los estudiantes comprendieron que, como educadores, tienen la responsabilidad de transmitir valores relacionados con el respeto al entorno y el bienestar de las futuras generaciones.

5.2. Producción pedagógica y potencial de transferencia

Uno de los resultados más relevantes de esta experiencia fue la *producción pedagógica* generada por los estudiantes. Los proyectos desarrollados no solo fueron innovadores, sino que demostraron un alto potencial para ser transferidos a otros contextos educativos, tanto en el aula de Primaria como en entornos escolares más amplios. El *potencial de transferencia* de estos proyectos es notable. Los recursos generados pueden ser utilizados por otros futuros docentes en el marco de la educación primaria, contribuyendo a la integración de la educación ambiental en los planes de estudio. Además, la experiencia acumulada por los estudiantes puede servir como modelo para otras instituciones de formación docente que deseen integrar la educación ambiental en sus programas.

5.3. Resultados cualitativos

A lo largo del proyecto, se recogieron testimonios, narrativas y reflexiones que evidencian el impacto cualitativo de la experiencia en los estudiantes:

– *Testimonios de los estudiantes:* Muchos estudiantes expresaron que la experiencia cambió su forma de ver la educación y su futura práctica docente. Un estudiante comentó: *"Antes veía la educación ambiental como algo secundario, pero ahora lo considero esencial para el futuro de nuestros niños. Quiero integrar este tipo de proyectos en mi clase, porque creo que es crucial enseñarles desde pequeños sobre la importancia de cuidar el planeta."*

– *Narrativas de aprendizaje*: Los estudiantes señalaron que, aunque al principio el tema ambiental les resultaba lejano, las actividades prácticas y la conexión con la realidad local hicieron que se sintieran más conectados con los problemas y soluciones posibles. *"El proyecto me permitió darme cuenta de que no es solo una cuestión de teoría, sino de acción. Como futuro docente, puedo influir en cómo los niños perciben y actúan respecto al medio ambiente."* - relató otro estudiante.

– *Reflexiones sobre la enseñanza*: A nivel reflexivo, los estudiantes destacaron la importancia de los enfoques pedagógicos activos, como el ABP, en su desarrollo profesional. A través de las actividades de investigación y los debates en clase, los estudiantes pudieron integrar los conocimientos adquiridos con su futuro rol docente, comprendiendo la relevancia de implicar a los niños en el aprendizaje sobre sostenibilidad de manera práctica.

5.4. Valoración de los docentes implicados

Los docentes implicados en la coordinación y supervisión del proyecto valoraron positivamente la iniciativa. Se destacó especialmente la motivación y el compromiso mostrados por los estudiantes, que no solo cumplieron con los objetivos académicos, sino que también demostraron un profundo interés por integrar la educación ambiental en su futuro desempeño profesional.

Los docentes también señalaron que la integración de la educación ambiental en el currículo del Grado de Maestro de Primaria resultó enriquecedora tanto para los estudiantes como para los propios docentes,

quienes pudieron reflexionar sobre la importancia de la sostenibilidad y el papel que deben jugar en la formación de futuros ciudadanos responsables y comprometidos con el medio ambiente.

5.5. Principales dificultades y aprendizajes metodológicos

Durante el desarrollo del proyecto, se identificaron algunas dificultades que fueron superadas con la colaboración entre los estudiantes y los docentes:

- *Dificultades de coordinación*: La gestión de un proyecto interdisciplinar como este requirió una planificación meticulosa, especialmente en lo que respecta a la coordinación entre contenido de distintas asignaturas y la disponibilidad de recursos. Sin embargo, se logró establecer una buena comunicación entre los docentes implicados y los estudiantes.
- *Desafíos en la implementación de proyectos*: Algunos estudiantes experimentaron dificultades a la hora de materializar sus proyectos debido a la falta de experiencia en la creación de recursos pedagógicos. Sin embargo, este desafío se convirtió en una oportunidad de aprendizaje, ya que los estudiantes recibieron retroalimentación constante y mejoraron sus propuestas a lo largo del proceso.
- *Aprendizajes metodológicos*: La experiencia reafirmó la importancia de utilizar metodologías activas y participativas, como el ABP y el aprendizaje-servicio. Estos enfoques fueron fundamentales para fomentar la implicación de los estudiantes y asegurar que los contenidos fueran apropiados y relevantes para su futura práctica docente.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

La experiencia presentada representa una contribución significativa a la innovación educativa desde una *pedagogía del cuidado*, entendida como una forma de educar que pone en el centro la vida, la interdependencia y la responsabilidad compartida por el futuro común. La formación de futuros docentes en este marco no solo responde a una

necesidad urgente del tiempo presente -la crisis ecológica-, sino que abre caminos para transformar la escuela en un espacio de conciencia, compromiso y acción.

6.1. Contribuciones a la innovación educativa desde una pedagogía del cuidado

Este proyecto ha demostrado que la innovación educativa no siempre requiere grandes recursos tecnológicos, sino más bien un cambio de mirada: pasar de la enseñanza transmisiva a una educación implicada, donde se fomente el pensamiento crítico, la sensibilidad y la responsabilidad. El *cuidado* como categoría pedagógica se traduce aquí en una práctica que involucra al estudiante no solo como receptor de conocimientos, sino como sujeto activo en la transformación del mundo.

6.2. La importancia de integrar la dimensión ecológica en la formación docente

Uno de los aprendizajes clave es que *la formación docente no puede prescindir de la dimensión ecológica*. Frente a la emergencia climática y al deterioro ambiental, la escuela debe ser un lugar de resistencia, concienciación y propuesta. Formar a futuros docentes en este ámbito implica dotarlos de herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales para que, a su vez, puedan formar a sus alumnos en el respeto a la naturaleza, el consumo responsable y la justicia intergeneracional. La educación ambiental no debe quedar reducida a contenidos específicos, sino que debe impregnar el conjunto de la experiencia educativa: desde las metodologías hasta la organización del aula, desde los valores hasta la interacción con el entorno. Integrarla en la formación inicial permite no solo desarrollar competencias clave, sino también cultivar una mirada sensible y comprometida con la vida en todas sus formas.

6.3. El valor del enfoque relacional, esperanzador y ético

El enfoque adoptado se inscribe en una visión relacional de la persona y del conocimiento, donde el vínculo con los otros -humanos y no humanos- es constitutivo de la identidad y de la acción educativa. Esta perspectiva relacional está en sintonía con el mensaje del *Laudato Si'*,

que invita a una ecología integral, capaz de unir lo ambiental, lo social, lo económico y lo espiritual. Desde este marco, se ha promovido una pedagogía *esperanzadora*, no como evasión ingenua del conflicto, sino como actitud activa que cree en la posibilidad del cambio, especialmente desde la educación. Frente al desencanto o la indiferencia, los estudiantes se han sentido llamados a ser sembradores de futuro, capaces de generar procesos que humanicen la educación y cuiden del planeta. La dimensión ética ha atravesado todo el proyecto, no solo en los contenidos abordados, sino en el modo de trabajar, en el tipo de relaciones establecidas y en la reflexión sobre la responsabilidad personal y colectiva. Se trata de formar docentes que no solo enseñen, sino que sean testigos de una vida coherente con los valores que promueven.

6.4. Propuestas para replicar o ampliar la experiencia

Los resultados alcanzados animan a *replicar esta experiencia* en otros contextos de formación docente, adaptando las actividades a las particularidades de cada institución. Algunas propuestas concretas incluyen:

- Establecer redes entre facultades de educación para compartir materiales y buenas prácticas.
- Integrar de manera transversal la educación ambiental en las distintas asignaturas del Grado.
- Fortalecer la colaboración con entidades locales para vincular el aula con el territorio.
- Promover proyectos de aprendizaje-servicio en clave ecológica en centros escolares asociados.

Asimismo, se abre la posibilidad de *ampliar esta experiencia* hacia otros niveles educativos (Infantil, Secundaria), así como hacia la formación continua del profesorado en ejercicio, mediante cursos, seminarios y comunidades de práctica.

6.5. Conexión con el horizonte del Año Jubilar 2025 y la cultura del encuentro

Este proyecto se alinea profundamente con el horizonte propuesto por el *Año Jubilar 2025*, en el que la esperanza, el perdón, la solidaridad y

el cuidado de la creación se erigen como claves para una humanidad reconciliada. Educar para la esperanza significa hoy educar para el cuidado, la responsabilidad, la justicia ecológica y la fraternidad universal. Desde la inspiración del *Pacto Educativo Global* y del trabajo internacional de *Scholas Cátedra*, se hace evidente que el verdadero cambio educativo pasa por el *encuentro*: entre generaciones, entre culturas, entre saberes, entre la escuela y el mundo. Este proyecto ha querido ser un pequeño laboratorio de esa *cultura del encuentro*, donde los estudiantes han aprendido que el cuidado del planeta comienza por el cuidado del otro, del vínculo y del sentido. Formar docentes desde una pedagogía de la *Casa Común* no es una opción añadida, sino un imperativo de nuestro tiempo. La innovación educativa será verdaderamente transformadora si logra sembrar en los futuros maestros no solo conocimientos, sino una ética del cuidado, una estética de la vida y una esperanza activa que contagie a sus alumnos. Porque solo así podremos soñar —y construir— un mundo habitable para todos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Boff, L. Cuidar la Tierra, proteger la vida. Sal Terrae, 2010.

Bolívar, A. La educación para la ciudadanía global como propuesta innovadora. Revista de Educación, 2016.

Congregación para la Educación Católica. Educar al humanismo solidario. Vaticano, 2017.

Francisco. Fratelli Tutti. Sobre la fraternidad y la amistad social. Vaticano, 2020.

Francisco. Laudato Si'. Sobre el cuidado de la casa común. Vaticano, 2015.

Francisco. Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global. Vaticano, 2019.

Freire, P. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 2005 (ed. original 1970).

Gadotti, M. La educación para la sostenibilidad: un paradigma holístico. Instituto Paulo Freire, 2009.

Gutiérrez, G. Teología de la liberación: perspectivas. Trotta, 2005.

Hernández, F., Ventura, M. La organización del currículo por proyectos de trabajo. Graó, 2007.

Martínez, M. Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social universitaria. Narcea, 2018.

Novo, M. La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. UNESCO, 2006.

Pérez-Pueyo, Á., et al. Evaluación formativa y compartida en educación superior. Octaedro, 2019.

Scholas Cátedra. Bitácora metodológica del Programa Ciudadanía. Fundación Scholas, 2023.

Scholas Cátedra. Pacto Educativo Global. Marco y guía metodológica. Fundación Scholas, 2022.

Scholas Occurrentes. Educar para el encuentro. Propuesta de Scholas para una nueva educación. Fundación Scholas, 2021.

UNESCO. Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta. UNESCO, 2020.

Zabala, A., Arnau, L. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Graó, 2007.

MÚSICA Y ARTES PLÁSTICAS: SU POTENCIAL INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA EN MAGISTERIO, VALORADA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEDIANTE EL REGISTRO DE LA COMPETENCIA INNOVADORA DOCENTE

ÁNGELA OSUNA BENAVIDES
Universidad Francisco de Vitoria

FIDEL LUIS RODRÍGUEZ LEGENDRE
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La innovación ha adquirido un papel central en la transformación de los sistemas de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, cabe apuntar que las profundas transformaciones tecnológicas y sociales (García-Gómez y Escudero, 2021) junto con las nuevas demandas del mercado laboral (Villalón, 2017) y las expectativas crecientes del estudiantado, obligan a las universidades a adaptar tanto sus metodologías pedagógicas como sus enfoques didácticos a las nuevas exigencias del entorno. Esta necesidad de adaptación está estrechamente vinculada a la competencia de los docentes para introducir acciones innovadoras en su práctica diaria (Area y Adell, 2021) con el objetivo final de mejorar la calidad de la enseñanza y la capacidad y calidad del aprendizaje por parte del alumnado (Rodríguez-Legendre y Fernández-Cruz, 2024).

No obstante, la innovación educativa no se limita a la mera implementación de tecnologías o métodos novedosos; implica, más bien, un cambio estructural en la manera en que los docentes conciben y llevan a cabo su labor pedagógica. Para alcanzar una enseñanza realmente eficaz, es esencial que el profesor adquiera y desarrolle una serie de competencias docentes que le permitan no sólo enfrentarse a los desafíos

del entorno educativo actual, sino también desempeñar un rol activo en la mejora continua del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas competencias deben centrarse en la capacidad para diseñar y llevar a cabo estrategias pedagógicas innovadoras, adaptadas a las necesidades del alumnado. Dichas estrategias no deben limitarse solamente a promover una mayor participación del estudiantado en las actividades académicas (Cárdenas et al., 2017), sino que también deben estar dirigidas a favorecer un aprendizaje ciertamente significativo (García-Peñalvo et al., 2017; Salinas, 2004) así como que el alumno tenga la oportunidad de desarrollar competencias propias (Garcés et al., 2018).

De esta forma, diversos estudios destacan la naturaleza multifacética de la innovación educativa en el ámbito universitario, ya que el docente debe no sólo comprender las necesidades educativas de los estudiantes, sino también adaptar sus métodos a un entorno en constante evolución. Por tanto, es importante señalar que la transmisión pasiva del conocimiento ya no es eficaz ni suficiente; se requiere una metodología centrada en la generación de nuevos conocimientos y el desarrollo de productos y procesos innovadores (Gros y Lara, 2009); una enseñanza que involucre al estudiante en la construcción activa del conocimiento, a través de metodologías colaborativas y que además estén orientadas a la resolución de problemas (Imbernón, 2019).

En este contexto, la innovación educativa puede definirse como "un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional" (UNESCO, 2016, p.3) o como la capacidad de introducir y aplicar nuevas metodologías, herramientas y estrategias que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los docentes universitarios no sólo deben dominar los contenidos de sus asignaturas, sino también estar capacitados para implementar enfoques pedagógicos innovadores que respondan a las nuevas realidades tecnológicas y sociales (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2023).

1.1. La competencia de innovación del profesor universitario

Uno de los elementos fundamentales para fomentar esta innovación es precisamente, la competencia innovadora del docente a nivel general en

el campo educativo, y ya de manera específica, en el área universitaria, lo cual implica diseñar, aplicar y evaluar actividades que sean creativas, motivadoras y diversificadas. En tal sentido, esta competencia es esencial para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, además de capacitarlos de manera efectiva para su futura inserción en un mercado laboral en constante cambio (Villalón, 2017). De esta forma, un enfoque pedagógico innovador no sólo podría mejorar la motivación de los estudiantes, sino que también puede ofrecer experiencias de aprendizaje más ricas y significativas, contemplando, entre otros elementos, el estudio y mejora de la mencionada competencia innovadora del docente, circunstancia que implicaría la evaluación de su efecto en el estudiante.

No obstante, aunque las anteriores ideas indican las potenciales ventajas de esta competencia, cabe apuntar que las investigaciones dirigidas a la evaluación del perfil competencial innovador del profesor universitario son poco frecuentes. Con esto nos referimos a su definición, a la estructuración y desarrollo de estrategias de corte metodológico, a la propuesta de herramientas para la evaluación del mencionado perfil competencial, además del estudio de la fiabilidad de dichas herramientas mediante indicadores estadísticos como el α(alfa) de Cronbach o el Ω (omega) de McDonald (Chang et al., 2009; Edwards-Schachter et al., 2015; Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2023; Kantola et al., 2005; Wilson et al., 2015). Profundizando en estos aspectos, tampoco se han detectado suficientes trabajos ni procesos evaluativos concretos dirigidos a la valoración y medición de las herramientas de evaluación de dicha competencia mediante un análisis de constructo (Roig-Vila, 2017).

En todo caso, importa destacar el importante proyecto desarrollado por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente "(GIFD) Estudios y Análisis EA2010-0099" (Pages et al, 2016, p.4), dirigido al estudio, el desarrollo y valoración de las competencias generales de los docentes universitarios (incluyendo la competencia innovadora), con el objeto de diseñar estrategias formativas para un mayor rendimiento de la enseñanza. De esta forma, este grupo de estudios define la competencia de innovación del profesor universitario como la capacidad del docente para estructurar e introducir métodos, recursos y nuevos conocimientos

con el fin maximizar la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, mejorar el proceso de aprendizaje (Pages et al, 2016).

Seguidamente, para garantizar la efectividad de las innovaciones, estas deben integrarse en un proceso sistemático y planificado, alineado con las necesidades y características del entorno educativo, tomando en cuenta, entre otros elementos, la competencia innovadora del docente universitario, entendida como uno de los ejes fundamentales del proceso general de innovación. Esto subraya la complejidad inherente de dicho proceso el cual no depende únicamente de las tecnologías disponibles, sino también de una transformación en la cultura organizativa de las instituciones educativas (Asbari, et al., 2020).

En definitiva, la innovación docente en el ámbito universitario no debe ser considerada solamente como una moda pasajera, sino que debe contemplarse como una estrategia decisiva y esencial que contribuye significativamente a la mejora constante de la calidad educativa. La innovación no sólo involucra la instauración de nuevas herramientas y enfoques, sino que también requiere un compromiso entre el profesor y el equipo de trabajo, que colaboran activamente examinando las dinámicas que suceden dentro del aula y las herramientas que permiten al profesor la actualización de sus metodologías docentes, así como su perfeccionamiento (Domínguez et al., 2011). En este orden de ideas la evaluación de la competencia innovadora del docente va a tener una importancia fundamental.

1.2. Beneficios de las metodologías innovadoras vinculadas a la música y las artes plásticas en la docencia universitaria.

La integración de metodologías docentes innovadoras, especialmente aquellas vinculadas a la música y las artes plásticas, ha demostrado un efecto significativo en el contexto de la enseñanza universitaria. Estas metodologías no sólo enriquecen el proceso educativo, sino que también promueven el desarrollo integral de los estudiantes.

A continuación, se analizan las principales consecuencias positivas derivadas de su implementación:

– Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Creativas: El uso directo o indirecto de la música y las artes plásticas en el aula fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, tales como el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas. Estas disciplinas requieren que los estudiantes adopten un enfoque divergente para explorar múltiples soluciones, lo cual favorece el razonamiento innovador (Hargreaves y North, 1997). Además, diversas investigaciones registran que el aprendizaje basado en música mejora la atención, la concentración y la memoria (Tse-Kian et al., 2023). Por otro lado, el aprendizaje artístico mejora la memoria y la concentración, debido a la atención sostenida que estas actividades demandan, contribuyendo al desarrollo de conexiones neuronales que facilitan el procesamiento de la información en otras áreas académicas (Carrascal y Solera, 2014).

– Fomento de la Interdisciplinariedad y diversas metodologías innovadoras: Las metodologías artísticas no sólo fomentan el pensamiento creativo, sino que también propician un enfoque interdisciplinario en la enseñanza. La creación artística, por ejemplo, permite integrar conceptos de disciplinas tan diversas como las matemáticas, las ciencias y la literatura, facilitando una comprensión holística del conocimiento (Burset, 2017). Esta transversalidad del aprendizaje ayuda a los estudiantes a ver las conexiones entre diferentes áreas de estudio, promoviendo una formación integral y multidimensional. Finalmente, el uso recursos musicales y asociados a las artes visuales ofrecen una mayor variedad en cuanto a la aplicación de metodologías innovadoras (Amaya Trelles y Fernández Olivo, 2023).

– Aumento de la motivación en el alumno: El uso de metodologías innovadoras basadas en las artes plásticas y en la música tiende a generar un mayor nivel de compromiso y motivación en los estudiantes, ya que, en principio, son percibidas como emocionalmente gratificantes, lo que aumenta la motivación intrínseca para aprender (Ryan y Deci, 2000). Al ser más experienciales y prácticas, estas actividades promueven un

aprendizaje activo y significativo, asociado con mayores tasas de retención del conocimiento (Wiggins, 2015). Además, diferentes investigaciones demuestran que un aprendizaje basado en la música aumenta la motivación (Tse-Kian et al., 2023). Por último, es importante destacar la estrecha relación entre motivación y relaciones interpersonales en tanto en cuanto que, a mayor motivación, mayor calidad de las relaciones interpersonales (Gros y Cano, 2021).

- Mejora del acompañamiento del alumno y flexibilización en el uso de los tiempos: Varios autores explican la importancia que tienen la formación musical y las actividades musicales en la comprensión emocional y la autorregulación emocional (Nwokenna, et al., 2022; Saarikallio, 2011; Schellenberg y Mankarious, 2012). Por tanto, se podría suponer que las metodologías docentes innovadoras vinculadas a estrategias musicales conllevan implícitamente un acompañamiento emocional del alumno universitario. Como complemento para una mejora del acompañamiento, tanto las actividades basadas en recurso musicales como las asociadas a las artes plásticas, requieren de un uso más flexible del tiempo, por su propia naturaleza, permitiendo segmentos temporales de interacción más fluida entre el docente y los estudiantes (Barriga Monroy, 2011; Samper Arbeláez, 2016).

- Trabajo en equipo/coordinación docente y flexibilización de los espacios: Estas actividades fomentan el trabajo en equipo y la colaboración, promoviendo habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos (Niell, et al., 2012; Villegas Quishpe et al., 2024). Además, el trabajo grupal y en equipo mediante la música y las artes plásticas como complementos innovadores, demanda un uso más flexible del espacio, circunstancia que a su vez contribuye a una mayor motivación del estudiante (Fernández Franco, 2010; Santamaría y Martínez, 2018).

- Inclusión, Accesibilidad y Comunicación Interpersonal: La música y las artes plásticas son herramientas poderosas para fomentar la inclusión educativa, creando un entorno de aprendizaje más accesible y equitativo, al permitir que estudiantes con diferentes capacidades cognitivas, físicas y sensoriales participen activamente, estas disciplinas (Ewing, 2010). Asimismo, las artes fomentan el respeto por la diversidad cultural, promoviendo una mayor apreciación de diferentes formas de expresión (Nussbaum, 2010). Finalmente, las dinámicas generadas por las características particulares de la música y las artes plásticas precisan de una comunicación interpersonal más fluida entre los estudiantes para afrontar y participar en las actividades grupales diseñadas (Villar-Terrero et al., 2022)

- Innovación en la Evaluación: Las metodologías artísticas ofrecen alternativas innovadoras a las evaluaciones tradicionales. A través de proyectos artísticos, representaciones musicales y reflexiones críticas sobre los procesos creativos, (inclusive en asignaturas que no están dirigidas a la enseñanza de las artes) es posible evaluar competencias como la creatividad, la originalidad y la perseverancia, que no siempre son visibles en exámenes convencionales (Folch Dávila et al., 2020). Este tipo de evaluación favorece una valoración más integral de las habilidades del estudiante.

- Mejora en la Retención y Aplicación del Conocimiento: La enseñanza basada en dinámicas y actividades de corte artístico favorece la retención de información, ya que involucra tanto la dimensión emocional como la intelectual del estudiante en el proceso de aprendizaje (Gardner, 1999). Al mismo tiempo, las artes plásticas y la música pueden servir como recurso nemotécnico, ya que ayudan a los estudiantes a recordar conceptos complejos y aplicarlos en contextos reales (Tarr y Kind, 2017).

En resumen, la inclusión de metodologías innovadoras vinculadas a la música y las artes plásticas en la docencia universitaria puede tener un efecto positivo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los

estudiantes. Estas metodologías no sólo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también crean un entorno más inclusivo, motivador e interdisciplinario, lo que contribuye a la formación integral del alumnado y a una enseñanza universitaria más efectiva.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Analizar el efecto innovador de estrategias pedagógicas provenientes de la música y de las artes plásticas en la enseñanza universitaria.

2.2. Objetivos específicos

- Evaluar el efecto de estrategias pedagógicas innovadoras asociados a la música y a las artes plásticas, mediante el estudio de la competencia innovadora del docente universitario, a partir de la valoración de los estudiantes.
- Analizar los beneficios de las metodologías docentes innovadoras en una muestra de estudiantes universitarios respecto de las siguientes 10 aportaciones: Flexibilización del uso de espacios y uso de tiempos; agilidad en la comunicación interpersonal; diversidad de metodologías innovadoras; acceso y publicación de información; aumento de la motivación y el rendimiento académico del alumno/a; mejora en el acompañamiento del alumno; trabajo en equipo/coordinación docente; y adaptación a las características del alumno (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2024).

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Con el fin de comprobar la posible incidencia de algunas estrategias innovadoras basadas en recursos musicales y artísticos en un segmento de un grupo de estudiantes, además del registro de la competencia del docente que implementó dichas estrategias partiendo de la opinión de

los estudiantes, se seleccionó una muestra compuesta por 78 participantes. La misma contó con estudiantes de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo social y Educación Social, tomando en cuenta la siguiente particularidad: los integrantes de los dos últimos grados señalados estaban en la misma aula dado el reducido número de estudiantes. Es decir, los integrantes del Grado de Trabajo Social y Educación Social formaban parte de un mismo grupo.

De los 78 participantes, un 89% fueron mujeres, mientras que el 11% fueron hombres. La edad de los participantes estaba comprendida entre los 17 y los 27 años (media = 19,65; DT = 2,088). Asimismo, en cuanto a la distribución de estudiantes por asignatura,

40 estudiantes pertenecían al grado en Educación infantil; estos 40 alumnos representan el 51% de la muestra. Asimismo, 18 alumnos estaban matriculados en los grados de Educación Social y Trabajo Social (22% de los participantes). Por último, 21 alumnos formaban parte del Grado en Educación Primaria, que se corresponde con el 27% de los estudiantes.

Seguidamente, cabe señalar que las metodologías docentes innovadoras, en las cuales se utilizaros recursos provenientes de la música y de las artes plásticas, fueron aplicadas en los grados de Educación Social y Trabajo Social en la asignatura de Sociología, mientras que los alumnos que cursaron Sociología de la Educación en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria no fueron objeto de intervención mediante metodologías innovadoras.

3.2. Diseño y variables de investigación

Se trata de un estudio descriptivo con un enfoque metodológico cuantitativo, en el que se evalúan dos variables dependientes: a) el impacto que puede tener en el aprendizaje del estudiante (variable dependiente), la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras asociados a la música y a las artes plásticas, mediante el estudio de la competencia innovadora del docente universitario, a partir, precisamente de la valoración de los estudiantes; y b) los beneficios de las metodologías docentes innovadoras en las diferentes aportaciones anteriormente mencionadas.

La variable independiente es la aplicación de metodologías innovadoras.

3.3. Muestreo

Se implementó un muestreo incidental, con la participación de los estudiantes de primer año de los grados de Educación Social, Trabajo Social, Educación Primaria y Educación Infantil de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria.

Todos los estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio.

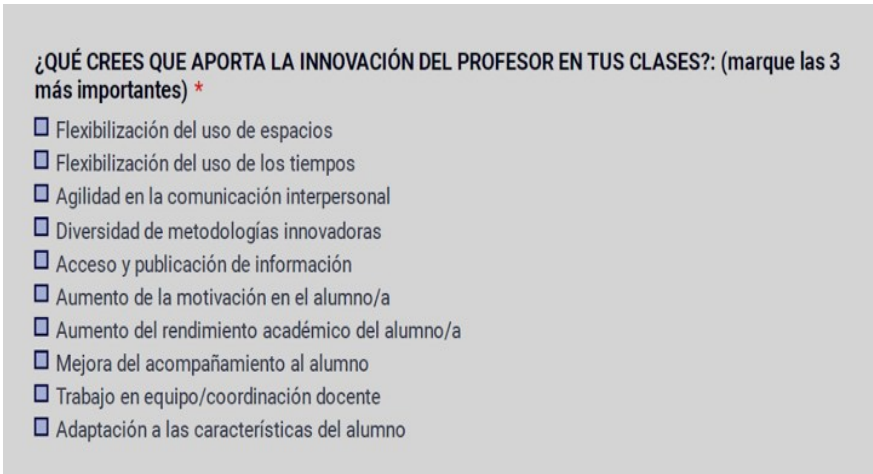
3.4. Instrumento

Con el fin de obtener información después de haber sido realizadas las actividades antes descritas, se aplicó la herramienta Cuestionario de Competencia Innovadora del Docente Universitario, versión para alumnos (CIDU-A) (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2024) con el objeto de registrar la posible incidencia de las estrategias de innovación implementadas por el profesor mediante la evaluación, precisamente, de la competencia innovadora del docente universitario de acuerdo con la valoración de los estudiantes. En este punto importa señalar que dicho cuestionario es una derivación de una primera herramienta diseñada bajo el título de Cuestionario de Competencia Innovadora del Docente Universitario (CIDU) para el estudio del perfil competencial innovador del docente universitario dirigido fundamentalmente al profesor de educación superior, estructurada a partir de 9 subdimensiones y 67 ítems (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2022). En esta primera propuesta, la competencia innovadora del docente universitario fue definida como:

> El conjunto de capacidades que le permiten al docente diseñar, aplicar y evaluar un cuerpo coherente de actividades creadoras, motivadoras y diferentes, mediante la introducción de nuevos conocimientos, metodologías, recursos y/o evaluación, con el objetivo principal de mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2023, p. 26).

A partir de ese primer diseño, fue elaborada la antes mencionada herramienta CIDU-A, dirigida a los alumnos, y que consta de una primera sección con 10 ítems referidos a 10 aportaciones de la innovación docente, de las cuales, los estudiantes tenían que marcar las 3 que les parecían más relevantes (Ver Figura1).

FIGURA 1. *Cuestionario CIDU-A: Ítems del cuestionario para el registro de la competencia innovadora del docente universitario según la apreciación del estudiante*



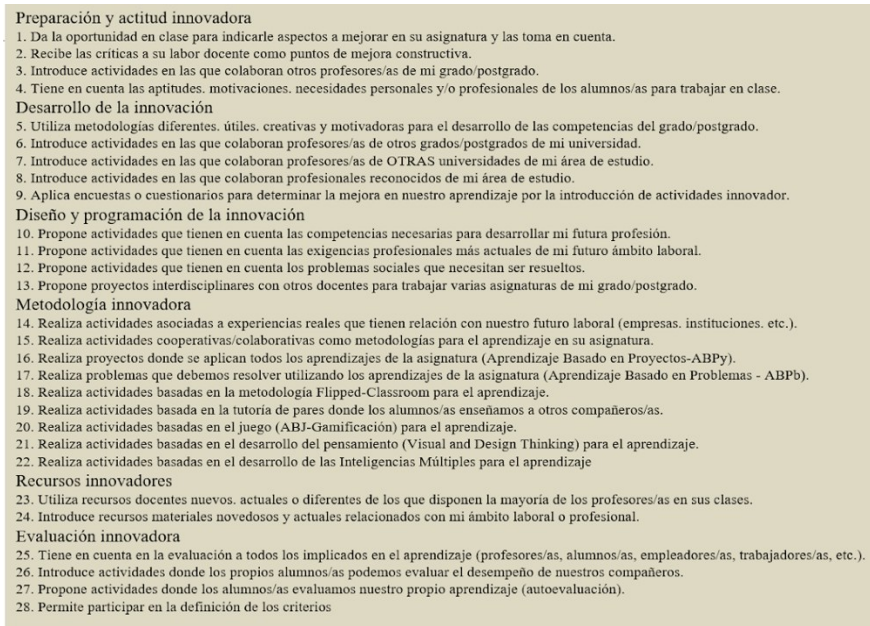
Fuente: Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre (2024)

La segunda parte se estructura a partir de seis grandes subdimensiones:

- a) Preparación y actitud innovadora
- b) Desarrollo de la innovación
- c) Diseño y programación de la innovación
- d) Metodología innovadora
- e) Recursos innovadores
- f) Evaluación innovadora.

Es con base a las subdimensiones señaladas, que se elaboran 28 ítems permitiendo obtener un resultado general para cada asignatura, que se puntúa en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre (Ver figura 2).

FIGURA 2. *Cuestionario CIDU-A: Ítems del cuestionario para el registro de la competencia innovadora del docente universitario según la apreciación del estudiante*



Fuente: Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2024

En este punto, cabe señalar que el antes citado cuestionario fue objeto de un estudio de fiabilidad al ser aplicado en una investigación anterior en la cual participaron 504 estudiantes pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid y a la Universidad Francisco de Vitoria. Para tal fin, fue utilizado el α de Cronbach con el objeto de medir la consistencia interna de la escala, registrándose en los indicadores relacionados con la homogeneidad, valores por encima de 0.5 en lo cálculos llevados a efecto. En tal sentido, al obtenerse un.966 en el mencionado α de Cronbach, se dictaminó que la herramienta tenía una fiabilidad excelente para el registro de la competencia innovadora del profesor universitario (Fernández-Cruz, y Rodríguez-Legendre, 2024).

3.5. Procedimiento

En primer lugar, se aplicaron las estrategias innovadoras a los estudiantes que participaron en las asignaturas de Sociología de los Grados de

Educación Social y Trabajo Social (las estrategias son descritas en esta sección en el epígrafe titulado "Actividades Implementadas").

Para recabar los datos se utilizó el cuestionario CIDU-A, el cual fue remitido por e-mail a los estudiantes de los cursos antes mencionados. Cabe apuntar que dicho cuestionario fue maquetado utilizando la herramienta Jotform. Los envíos se llevaron a efecto durante el mes de diciembre del año 2023 a los alumnos de los Grados de Educación Social, Trabajo Social, Educación Primaria y Educación Infantil.

En tercer lugar, una vez recibidas las respuestas de todos los participantes se elaboró la base de datos con la versión 29 del programa SPSS.

Se hizo un análisis descriptivo de medidas de tendencia central de la muestra por medio del valor promedio en cada uno de los grados con el objetivo de observar si las medias de los grados en los que impulsaron metodologías docentes innovadoras eran superiores a los grados sin innovación docente.

Por último, se realizaron análisis de frecuencias de las aportaciones mencionadas anteriormente en los objetivos específicos, para conocer la valoración del alumnado en cada aportación. Además, se aplicó la técnica *chi cuadrado* para conocer si la asociación entre metodologías innovadoras y las aportaciones era significativa.

4. PROPUESTA

A partir de las consideraciones expuestas previamente, es importante recordar que uno de los objetivos del presente trabajo consiste en describir el efecto innovador del uso directo o indirecto de metodologías docentes innovadoras vinculadas a las artes plásticas y la música, y su relación con la competencia innovadora del docente universitario, evaluada por los estudiantes universitarios de los grados de Magisterio del primer año de la carrera de la Universidad Francisco de Vitoria, mediante la aplicación del cuestionario CIDU-A. Otro de os objetivos es analizar los beneficios de la innovación docente de los estudiantes universitarios antes citados.

A continuación, se explican las distintas actividades innovadoras realizadas.

4.1. Actividades implementadas

Tal como se ha apuntado a lo largo del presente trabajo, se llevaron a cabo una serie de actividades docentes incorporando recursos provenientes, tanto de la música como de las artes plásticas, aplicados a distintas asignaturas de los cursos de Primero de Magisterio de la Universidad Francisco de Vitoria (año escolar 2023-2024). De esta forma, cabe recordar que dichas actividades se implementaron en las siguientes asignaturas: a) "Sociología" impartida en el primer año del grado de Trabajo Social; y b) "Sociología" impartida en primer año del grado en Educación Social. Las actividades llevadas a efecto fueron las siguientes:

- Realización de un "dripping" como actividad de creación grupal: Esta dinámica está basada en la técnica del artista plástico Jackson Pollock (1912-1956). Consiste en la aplicación sobre un lienzo (ubicado en el suelo), porciones de guache, témpera o acrílico mediante el uso de pinceles; en esta actividad no se disponen los pigmentos directamente en el soporte, sino mediante el goteo a cierta distancia del lienzo, dando total libertad para la expresión de una idea o propuesta, a través de un lenguaje figurativo o abstracto. En esta ocasión, la actividad fue realizada en grupos de cuatro o cinco participantes.

- Identificación del registro de las alturas de los sonidos mediante el uso del Theremin: A partir de los planteamientos pedagógicos musicales del músico y docente Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) referidos a la euritmia, es decir, la expresión de parámetros musicales como el tempo, la duración y la altura de los sonidos, mediante movimientos corporales, se identifica el registro de un sonido, ya sea agudo, medio o grave, a través del movimiento de los brazos. Para realizar esta actividad, los estudiantes deben ser ubicados en un espacio adecuado en el cual puedan extender sus extremidades superiores en posición horizontal hacia el frente, moviéndolas hacia arriba o hacia abajo, según el registro del sonido que es emitido por un generador de ondas denominado "Theremin".

– Técnica de percusión corporal mediante el uso de baquetas: Esta dinámica está basada en la propuesta del compositor y pedagogo Carl Orff (1895-1982) sobre la percusión corporal, es decir, concebir el cuerpo humano como un instrumento musical de percusión. La presente actividad se resume en la sustitución de los percutores corporales (pitos o chasquidos, palmadas con las manos, palmadas sobre las rodillas y uso de los pies) por baquetas de redoblante, las cuales pueden ser percutidas sobre las partes del cuerpo contempladas en la tradicional percusión corporal, además de agregar la percusión de las baquetas sobre el piso. En este punto, a cada estudiante se le entregan un par de baquetas y seguidamente, el docente, a partir de la audición de una pieza musical, improvisa una serie de ritmos (mediante el uso precisamente del mencionado recurso), y que las alumnas y alumnos deben imitar manteniendo el pulso. Para esta actividad se utiliza algún tipo de música y un altavoz con cierta potencia para el volumen, ya que la sonoridad generada por la percusión de las baquetas puede opacar la fuente de sonido.

Es importante aclarar que estas dinámicas fueron requeridas para ilustrar y reforzar el aprendizaje de los contenidos específicos de cada curso, de tal forma que en el caso de la asignatura de "Sociología" las dinámicas permitieron ejemplificar (de manera indirecta) los siguientes conceptos: dinámicas de grupo, teorías de la acción social (Max Weber) y acción y animación sociocultural.

5. RESULTADOS

5.1. Efecto De Las Estrategias Docentes Innovadoras Valorada Por Los Alumnos

Los datos obtenidos parecen indicar que el uso de metodologías innovadoras asociadas a recursos musicales o vinculados a las artes plásticas tuvieron una incidencia importante en las asignaturas de los Grados de Educación Social y Trabajo Social. En tal sentido, examinado los promedios obtenidos por asignatura, en cuanto a la competencia innovadora del docente, se registran los siguientes resultados:

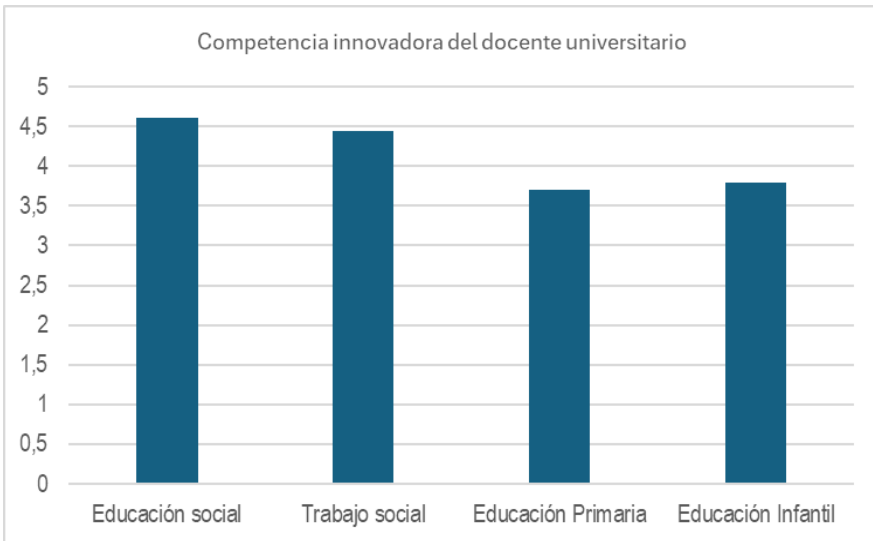
– En el Grado de Educación Social las puntaciones medias fueron de 4,61 (ver gráfico 1).

– En el Grado de Trabajo Social, las puntaciones medias fueron de 4,45 (ver gráfico 1).

– En el Grado de Educación Infantil, en el que no se aplicaron metodologías innovadoras, las puntaciones medias fueron de 3,8 (ver gráfico 1).

– En el Grado de Educación Primaria, en el que no se aplicaron metodologías innovadoras, las puntaciones medias fueron de 3,77 (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Puntuación media de los estudiantes en los 28 ítems del CIDU-A en los Grados de Educación Social, Trabajo Social, Educación Primaria y Educación Infantil.*



5.2. Relevancia De Los Beneficios De La Innovación Docente.

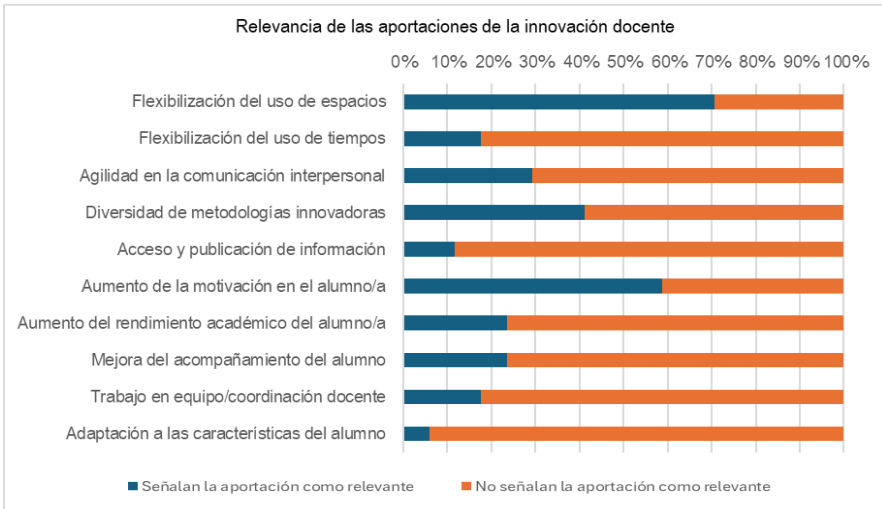
A continuación, se presenta el porcentaje de alumnos que han marcado como relevante o no relevante cada aportación que evalúa el CIDU-A, tanto de los alumnos que estudiaron con metodologías docentes

innovadoras vinculadas a la música y las artes plásticas, como los resultados de los estudiantes que no estudiaron con tales metodologías.

5.2.1. Resultados de los alumnos que estudiaron con metodologías docentes innovadoras

En el Gráfico 2 se muestra el porcentaje de alumnos que, tras haber seguido metodologías docentes innovadoras, señalaron cada una de las aportaciones como relevante o no relevante.

GRÁFICO 2. *Relevancia percibida de las aportaciones de la innovación docente según la percepción del alumnado objeto de metodologías docentes innovadoras*



Como se puede observaren el gráfico, el 70,6% de los alumnos indicaron como relevante la aportación *Flexibilización del uso de los espacios*, frente al 29,4% que no la consideró relevante. Respecto a la segunda aportación, *Flexibilización del uso de los tiempos*, el 17,6% de los estudiantes la percibió como importante, mientras que el 82,4% no percibió dicha importancia. En cuanto la tercera aportación, *Agilidad en la comunicación interpersonal*, el 29,5% del alumnado marcó la aportación como relevante, frente a un 70,6% que no la marcó como relevante. En la siguiente aportación, *Diversidad de metodologías*

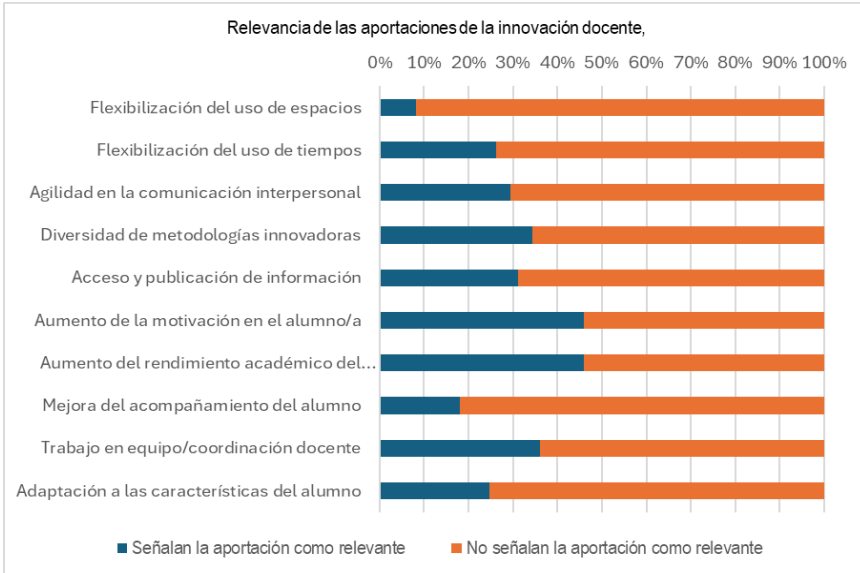
innovadoras, el 41,2% del estudiantado indicó la importancia de esta aportación, mientras que el 58,8% no indicó tal importancia. En relación a la quinta aportación, *Acceso y publicación de información*, el 11,8% del alumnado consideró dicha aportación como relevante, frente al 88,2% que le confirió tal relevancia. Respecto a la aportación *Aumento de la motivación en el alumno/a*, el 58,8% de los estudiantes percibió la importancia de esta aportación, mientras que 41,2% no la percibió. Seguidamente, respecto a la aportación *Aumento del rendimiento académico del alumno/a*, el 23,5% del estudiantado indicó la relevancia de dicha aportación, mientras que el 76,5% indicó que no era relevante. En cuanto a la aportación *Mejora del acompañamiento del alumno*, el 23,5% de los alumnos marcó esta aportación como importante frente a un 76,5% que la marcó cono no importante. En relación a la aportación *Trabajo en equipo/coordinación docente*, el 17,6% del estudiantado valoró la aportación como relevante, mientras que 82,4% no realizó esta valoración. Por último, respecto a la aportación, *Adaptación a las características del alumno*, sólo un 5,9% del alumnado consideró su importancia frente a 94,1% que no la consideró.

5.2.2. Resultados de los alumnos que no estudiaron con metodologías docentes innovadoras.

En el Gráfico 3 se presenta el porcentaje de alumnos que no siguieron metodologías docentes innovadoras y que marcaron cada una de las aportaciones como relevante o no relevante.

Como se puede observaren el gráfico anterior, el 91,8% de los alumnos marcaron como relevante la aportación *Flexibilización del uso de los espacios*, frente al 8,2%% que no la marcó como importante. Respecto a la aportación, *Flexibilización del uso de los tiempos*, el 73,8% de los estudiantes la consideró como importante, mientras que el 26,2% no consideró dicha importancia. En relación a la tercera aportación, *Agilidad en la comunicación interpersonal*, el 70,5% del alumnado señaló la aportación como relevante, frente a un 29,5% que no la señaló como relevante. En la siguiente aportación, *Diversidad de metodologías innovadoras*, el 65,6% del estudiantado destacó la importancia de esta aportación, frente a un 58,8% que no destacó tal importancia.

GRÁFICO 3. *Relevancia percibida de las aportaciones de la innovación docente según la percepción del alumnado que no fue objeto de metodologías docentes innovadoras*



En cuanto a la quinta aportación, *Acceso y publicación de información*, el 68,9% del alumnado consideró dicha aportación como relevante, frente al 31,1% que le confirió tal relevancia. Respecto a la aportación *Aumento de la motivación en el alumno/a*, el 54,1% de los estudiantes percibió la importancia de esta aportación, mientras que 45,9% no la percibió. Seguidamente, la aportación *Aumento del rendimiento académico* fue marcada como relevante por un 54,1% del alumno/a; el, 45,9% no la consideró importante. En cuanto a la aportación *Mejora del acompañamiento del alumno*, el 82% de los alumnos indicó la importancia de esta aportación frente a un 18% que la indicó. La aportación *Trabajo en equipo/coordinación docente*, fue percibida como relevante por un 63,9% del estudiantado, frente a un 36,1% que tuvo una percepción contraria.

En relación a los resultados anteriores, la asociación entre las aportaciones y la innovación docente no es significa excepto en la aportación *Flexibilización del uso de espacios* (p<.oo1), lo que implica que las diferencias no se deben al azar.

6. DISCUSIÓN

El objetivo general de este proyecto era analizar el efecto innovador de estrategias pedagógicas provenientes de la música y de las artes plásticas en la enseñanza universitaria. Los resultados demuestran que los alumnos que cursaron asignaturas mediante metodologías docentes innovadoras vinculadas a la música y a las artes plásticas valoraron positivamente la inclusión de dichas estrategias en su proceso de aprendizaje. Estos resultados son acordes con Gros y Cano (2021) quienes plantearon que las metodologías basadas en el arte fueron percibidas como innovadoras por parte del alumnado y promovieron una enseñanza dinámica y enriquecedora.

En relación al primer objetivo específico, los resultados muestran que los estudiantes que estudiaron con metodologías docentes innovadoras provenientes de la música y a las artes plásticas valoraron positivamente la competencia innovadora del docente y la utilización de tales metodologías. Además, estos estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en el instrumento utilizado para evaluar las variables propuestas. Estos resultados son acordes con Villalón (2017), quien postula que el profesor universitario innovador tiene que elaborar propuestas creativas que se adapten a las características y contexto del alumnado. Además, coindice con Pages et al, 2016 quienes exponen la relevancia de evaluar las metodologías innovadoras a partir de la percepción del alumno, puesto que dichas metodologías influyen en la implicación del alumnado. También es congruente con García-Peñalvo et al. (2017) que afirman que la aplicación de estrategias didácticas creativas contribuye a un aprendizaje más significativo, lo cual puede explicar la percepción positiva del alumnado hacia este tipo de estrategias educativas.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados muestran que los alumnos consideraron la relevancia de la aportación *Flexibilidad en el uso de los espacios*, lo cual podría indicar que las metodologías docentes innovadoras provenientes de la música y las artes plásticas favorecen entornos de aprendizaje más adaptativos. Este resultado es coherente con lo planteado por Fernández Franco (2010) y Santamaría y Martínez (2018), quienes destacan la reorganización del espacio para fomentar la

motivación del alumno y el trabajo en equipo. Asimismo, es acorde a lo que plantea la UNESCO (2016) sobre la necesidad de implementar una enseñanza en entornos flexibles y adaptados al estudiantado.

Otra de las aportaciones que los estudiantes percibieron como importantes fue el *Aumento de la motivación en el alumno/a.* Aunque los resultados en esta aportación no fueron estadísticamente significativos, existe una diferencia de porcentajes que indica que las metodologías docentes innovadoras promueven una mayor motivación por parte de los estudiantes. Estos resultados coinciden con lo planteado por Ryan y Deci (2000), quienes sostienen que los entornos educativos vinculados a aspectos emocionales y sensoriales incrementan la motivación intrínseca del alumno.

Relacionado con el segundo objetivo, los resultados muestran que no hubo una asociación entre las metodologías innovadoras y la aportación *Flexibilidad en el uso de los tiempos*. Este resultado es incongruente con los obtenido por Barriga Monroy (2011) y Samper Arbeláez (2016) quienes plantean que las actividades basadas en la música y en las artes plásticas implican una utilización flexible del tiempo. Tampoco se encontró una asociación entre las estrategias innovadoras y las aportaciones *Agilidad en la comunicación interpersonal* y *Diversidad de metodologías innovadoras*. Estos resultados tampoco son congruentes con la literatura científica previa. En este sentido, Burset (2017) expresa que las estrategias basadas en el arte permiten integrar conocimientos de distintas disciplinas y Villar-Terrero et al. (2022) demuestran que las dinámicas basadas en la música y en las artes plásticas mejora la fluidez en la comunicación interpersonal.

Siguiendo con el segundo objetivo específico, los resultados de este proyecto no muestran una asociación entre la innovación y la aportación *Aumento del rendimiento académico del alumno/a.* Estos resultados tampoco coinciden con los hallazgos obtenidos por Tarr y Kind (2017). Estos autores indican que la música y las artes plásticas pueden potenciar la memoria, facilitando que los estudiantes retengan contenidos complejos. En relación a la aportación y *Mejora del acompañamiento del alumno*, los resultados tampoco muestran una asociación entre dicha aportación y la innovación docente. Este resultado es incongruente con las propuestas de Nwokenna et al. (2022), Saarikallio

(2011) y Schellenberg y Mankarious (2012), cuyos hallazgos podrían sugerir que las actividades musicales pueden, implícitamente, facilitar un acompañamiento emocional del alumnado.

Por último, los resultados de este estudio no indican una asociación entre la innovación docente y la aportación *Trabajo en equipo/coordinación docente*. Estos hallazgos contradicen los obtenidos por Niell et al., (2021) y Villegas Quishpe et al. (2024) quienes señalan que las actividades musicales y artísticas favorecen el trabajo en equipo.

La falta de coherencia entre los resultados del segundo objetivo específico (exceptuando la *Flexibilidad en el uso de los espacios* y el *Aumento de la motivación en el alumno/a*) y los datos aportados por la literatura científica previa podría deberse al instrumento utilizado. El Custionario CIDU-A no evalúa directamente las aportaciones de la innovación docente, sino que, de un conjunto de diez aportaciones, el alumno debe marcar las tres que le parecen más relentes. Esto podría sesgar los resultados.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se derivan de este proyecto son:

- Los estudiantes valoraron positivamente la competencia innovadora del docente universitario.
- Los alumnos apreciaron de manera favorable la inclusión de metodologías docentes innovadoras vinculadas a la música y a las artes plásticas.
- Se obtuvo una asociación entre innovación y la aportación Flexibilidad en el uso de los espacios.
- La asociación entre innovación y Aumento de la motivación del alumno/a, si bien no fue significativa, podría sugerir un aumento del interés de los estudiantes.
- No hubo una asociación entre innovación y el resto de las aportaciones que evalúa la herramienta utilizada.

Este proyecto no está exento de limitaciones. En primer lugar, la heterogeneidad de la muestra. En segundo lugar, el instrumento utilizado no permite analizar la asociación entre metodologías docentes y sus aportaciones, al no valorar de manera directa cada una de ellas.

Como prospectiva, se plantea aumentar el número de alumnos para conseguir grupos con el mismo número de participantes y evaluar las aportaciones de la innovación docente con instrumentos validados que evalúen las aportaciones de manera objetiva.

8. REFERENCIAS

Amaya Trelles, L. y Fernández Olivo, D. (2023). Educación holística a través de las artes: ¿Es posible desarrollar estrategias educativas utilizando las artes como un medio en el proceso enseñanza-aprendizaje? *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (14).

Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 83-96. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005

Asbari, M., Purwanto, A., Ong, F., Mustikasiwi, A., Maesaroh, S., Mustofa, M., Hutagalung, D. y Andriyani, Y. (2020). Impact of hard skills, soft skills and organizational culture: Lecturer innovation competencies as mediating. Journal of Education, Psychology and Counseling, 2(1), 101-121.

Barriga Monroy, M. L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas, (8), 317-330.

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas, (2), 105-118. DOI: 10.1344/did.2017.2.105-118

Cárdenas, C., Farías, G. M. y Méndez, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa?: Un estudio de caso en educación superior. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 19-35. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.002

Carrascal, S. y Solera, E. (2014). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. Arte, individuo y sociedad, 26(1), 9-19.

Chang, Y., Eklund, T., Kantola, J. I. y Vanharanta, H. (2009). International creative tension study of university students in South Korea and Finland. Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries, 19(6), 528-543. https://doi.org/10.1002/hfm.20182

Domínguez, C., Medina, A. y Sánchez, S. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. Perspectiva educacional. 50(1),61-86. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.15

Edwards-Schachter, M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Quesada-Pineda, H. y Amara, N. (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. Thinking Skills and Creativity, 16, 27-39. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.11.006

Ewing, R. (2010). The arts and Australian education: Realising potential. Australian Council for Educational Research

Fernández-Cruz, F. J. y Rodríguez-Legendre, F. (2024). Percepción de estudiantes y profesores sobre el desempeño innovador docente en los grados de magisterio. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 28, (2), 227. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29462

Fernández-Cruz, F. J., Rodríguez-Legendre, F. L. y López, V. S. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. Bordón: Revista de pedagogía, 76(2), 11-24.

Fernández-Cruz, F. J. y Rodríguez-Legendre, F. L. (2023). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el perfil competencial innovador del docente universitario. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(1), 21-46. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.002

Fernández-Cruz, F. J. y Rodríguez-Legendre, F. (2022). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions. Innovations in Education and Teaching International, 59(6), 634-645. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031

Fernández Franco, J. F. (2010). Los centros docentes y sus nuevos requisitos mínimos. EA, Escuela Abierta, 13, 9-35. ISSN: 1138-6908.

Folch Dávila, C., Córdoba Jiménez, T. y Ribalta Alcalde, M. D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. Retos, 37.

Garcés, L., Montaluisa, A. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. Anales de la Universidad Central del Ecuador, 1(376), 231-248. https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871

García-Gómez, R. J. y Escudero, J. M. (2021). Innovación educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 5-12. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4

García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á. y Sein-Echaluce, M. L. (2017). Los MOOC: Un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria (No. ART-2017-103107).

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books.

Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 107-125. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886

Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. Revista iberoamericana de educación, 49, 223-245. https://doi.org/10.35362/rie490681

Hargreaves, D. J. y North, A. C. (Eds.). (1997). The social psychology of music. Oxford University Press.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 2019, vol. 23, num. 3, p. 151-163.

Kantola, J., Karwowski, W. y Vanharanta, H. (2005). Creative tension in occupational work roles: a dualistic view of human competence management methodology based on soft computing. Ergonomia IJE & HF, 27(4), 273-286.

Niell, M., Perich, E. M., Peracaula, M., Alcalá, J. L., i Soler, X. C., Minguell, M. E.,... y Bosch, J. F. (2012). Combinando actividades tecnológicas y artísticas para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo: Una experiencia en el proyecto tic-tac. In XX Jornadas universitarias de tecnología educativa: Jute 2012: Girona, 28 y 29 de junio de 2012 (p. 14). Grup de recerca sobre Tecnologies de la Informació i la Comunicació en Educació.

Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

Nwokenna, E. N., Sewagegn, A. A. y Falade, T. A. (2022). Effect of educational music intervention on emotion regulation skills of first-year university music education students. Medicine, 104(47), e32041. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000032041

Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez Cebrián, M., Sabaté Diaz, S. y Jorba Noguera, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, 34(1), 33-43. https://doi.org/10.51698/aloma.2016.34.1.33-43

Rodríguez-Legendre, F. y Fernández-Cruz, F. J. (2024). The innovative competence of university teachers to improve learning: A comparative study of Bolivia, Spain and Mexico. Research in Comparative and International Education, 19(1), 91-111.

Roig-Vila, R. (2017). Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Octaedro.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. Psychol Music, 39, 307-27.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Rev. U. Soc. Conocimiento, 1, 1.

Samper Arbeláez, A. (2016). La educación musical como derecho humano: Hacia una pedagogía estética, ética y diversa. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 11(1), 9-3.

Santamaría Herranz, P. y Martínez Cano, S. (2018). Música y arte plástico en el Orff Schulwerk. Una experiencia de integración de las artes en primaria. Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers, (375), 46-51.

Schellenberg. E. G. y Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. Emotion, 12, 887–91

Tarr, P. y Kind, V. (2017). How the arts support early learning: Research and practice for educators. Arts Education Policy Review, 118(1), 17-25.

Tse-Kian, N., Rashid, N. y Bin Khairul Ázmi, M. T. F.(2024). Music Matters: The Role of Background Music in Improving Students' Attention and Learning Outcomes. Lecture Notes in Educational Technology, 2024, 110 – 121. https://doi.org/10.1007/978-981-97-4507-4_13

UNESCO. Oficina de Lima. (2016). Innovación educativa. CARTOLAN E.I.R.L.

Villalón, J. (2017). Las transformaciones de las relaciones laborales ante la digitalización de la economía, Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social, 138, 13-47.

Villar-Terrero, A. R., De Salcedo, C. M. y Rosario-Rodríguez, J. L. (2022). El arteterapia para mejorar la convivencia en el aula y la inteligencia intrapersonal. Polo del Conocimiento, 7(2), 1908-1927.

Villegas Quishpe, S. V., Vera Castillo, M. J., Córdova Romero, S. P., Coello Marín, A. M., Toapanta Hinojosa, A. L. y Nono Miño, C. E. (2024). Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa: Socio-emotional development in early childhood education through artistic activities and creative expression. Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 5(2), 1371.

Wilson, G., Wesselink, R., Noroozi, O. y Mulder, M. (2015). The current status of teaching staff innovation competence in Ugandan universities: perceptions of managers, teachers, and students. Journal of Higher Education Policy and Management, 37(3), 330-343. https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034425

Wiggins, G. P. (2015). Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. Jossey-Bass.

LAS COMPETENCIAS PERSONALES TRANSVERSALES O GENÉRICAS: *SOFT SKILLS O CORE SKILLS*

PAULA CRESPÍ
Universidad Francisco de Vitoria

1. LAS COMPETENCIAS

La UNESCO (2023) en su informe: `Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo´ analiza las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del futuro en los ámbitos de la educación y del trabajo. En un contexto global marcado por la transformación digital, la globalización, los cambios demográficos y la crisis climática, se destaca la necesidad de una educación transformadora que prepare a las personas para un mundo en constante cambio. UNESCO (2023) recoge diez competencias clave para el futuro: inteligencia emocional, empatía, creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación efectiva, resolución de problemas complejos, alfabetización digital, aprender a aprender y resiliencia. En este sentido, la integración de la regulación emocional en la educación superior, tal como proponen López González et al., (2025) desde un enfoque aristotélico-tomista, refuerza la necesidad de considerar las competencias socioemocionales como parte esencial del desarrollo integral del estudiante. En todo caso, todas estas habilidades, consideradas esenciales tanto para el trabajo como para la vida en sociedad, deben ser promovidas desde los sistemas educativos mediante pedagogías activas, interdisciplinarias y centradas en el desarrollo humano integral. La educación, según la UNESCO (2023), debe ser capaz de desarrollar a las personas para adaptarse, colaborar y construir futuros más justos y sostenibles.

A continuación, se presenta el concepto de competencia desde su origen, significado, alcance y tipología tanto desde el ámbito empresarial

como desde el educativo. Se culminará con una visión integral e integradora de ambos ámbitos y de la persona misma.

1.1. Las competencias en el ámbito laboral

El origen del término competencia, desde el ámbito laboral, podemos situarlo hacia el 1973, con la aparición de McClelland (1973) y sus numerosas aportaciones e investigaciones, entre ellas: *Testing for Competences rather than for "Intelligence*".

En este sentido, McClelland (1973) descubre que las pruebas de inteligencia y aptitud ocupaban un papel decisivo a la hora de seleccionar estudiantes (en colegios y universidades) y trabajadores (en el ámbito laboral).

El problema que advierte McClelland (1973), es que este tipo de pruebas no contribuyen a observar o determinar el grado de la excelencia o de "predicción de éxito" en la vida de las personas, tan solo es capaz de recoger una parte de la misma. Por ello, McClelland (1973) opta por hablar de observar y medir competencias más que el grado de inteligencia.

De este modo, McClelland (1973) advierte que, son los comportamientos, observables y medibles, los que pueden predecir la excelencia o desempeño superior en cualquier ámbito de la vida. De su investigación se deduce que una competencia se refiere a: "las características y maneras de hacer de aquellos que presentan un desempeño excelente en una determinada actividad o puesto" (McClelland, 1973 en Crespí, 2018, p 62).

McClelland (1973) trata de incluir en la definición de competencia todos aquellos aspectos que se reaccionan de manera directa con un desempeño excelente. Además, este autor entiende que, como "las competencias son conductas o comportamientos observables a través de la acción podemos determinar cuánto de mucho o de poco está integrada esa competencia en una persona. Si está poco desarrollada o integrada será un área de mejora; si está muy desarrollada o integrada será un área fuerte" (Crespí, 2018, p 62). Por tanto, entendemos que las competencias son graduables o pueden nivelarse "en función de criterios como el de complejidad o dificultad" (Crespí, 2018, p 62).

Desde McClelland hasta hoy, se han dado numerosas definiciones de competencias, pasamos a exponer un resumen de todas ellas:

TABLA 1. *Definiciones del concepto de competencia en el ámbito laboral.*

Autores	Definición de competencia
McClelland (1973)	Aquellas características y maneras de hacer de aquellos que presentan un desempeño excelente en una determinada actividad o puesto.
Boyatzis (1982)	Aquellas características que se relacionan de manera causal con un desempeño efectivo o superior en un puesto de trabajo.
Spencer y Spencer (1993)	Aquellas características subyacentes de un individuo que están casualmente relacionadas con un estándar de efectividad o performance superior en un trabajo o situación.
Bunk (1994)	Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para el ejercicio de una profesión; siendo a la vez capaz de solucionar las dificultades de manera autónoma y flexible y, siendo capaz de colaborar en su entorno y en la organización del trabajo.
Mertens (1996)	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para alcanzar determinados resultados exigibles ante una determinada circunstancia.
Levy-Leboyer (1997)	Conjunto de comportamientos observables (integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos) que unas personas poseen más que otras, lo que les hace más eficaces ante una situación determinada.
Le Boterf (1998)	Combinación de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y de recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
Miranda (2003, 2005)	Conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas que permiten el desarrollo exitoso de un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo con aquellos criterios de desempeño considerados como idóneos en el contexto laboral.
Cardona y García-Lombardía (2007)	Comportamientos habituales, observables y dirigidos a la acción que conducen al éxito en una determinada función o tarea.
Gutiérrez Tobar (2010)	Conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio.
González Ariza (2017)	Capacidad productiva de un individuo que se define en base a su desempeño en un determinado medio laboral y que refleja los conocimientos, destrezas y actitudes que se necesitan para la llevar a cabo un trabajo eficiente y de calidad.

Fuente: Crespí (2018, pp.78-79)

En cuanto a la tipología de competencias, también encontramos numerosas tipologías, a continuación, mostramos un resumen de todas ellas:

TABLA 2. *Tipología de Competencias en el Ámbito Laboral.*

Autores	Tipos de competencia
McClelland (1973)	Competencias técnicas. Competencias cognitivas. Competencias personales.
Boyatzis (1982)	Competencias umbral o esenciales. Competencias diferenciadoras.
Spencer y Spencer (1993)	Competencias de logro y acción. Competencias de ayuda y servicio. Competencias de influencia. Competencias directivas. Competencias cognitivas. Competencias de eficacia personal.
Bunk (1994)	Competencias técnicas. Competencias metodológicas. Competencias sociales. Competencias participativas. Competencias de acción.
Mertens (1996)	Competencias genéricas. Competencias específicas. Competencias básicas.
Levy-Leboyer (1997)	Competencias particulares. Competencias universales.
Cardona y García-Lombardía (2007)	Competencias de negocio. Competencias interpersonales. Competencias personales (internas y externas).
Gutiérrez Tobar (2010)	Competencias básicas. Competencias genéricas. Competencias específicas.
González Ariza (2017)	Competencias según la capacidad de ejecutar las tareas. Competencias según actitudes y capacidades. Competencias holísticas.

Fuente: Crespí (2018, p, 87).

1.2. Las competencias en el ámbito educativo

El término competencia, en el ámbito educativo, tiene un importante caldo de cultivo a raíz de numerosas teorías como:

- La taxonomía de Bloom (1956) que identifica los grandes objetivos de la educación y, en este sentido, identifica los tres dominios de la actividad educativa: cognitivo, afectivo y psicomotor; aunque el equipo investigador solo desarrolló las primeras (Bloom et al., 1956).

- Las habilidades sociales de Goldstein (1980). Entendemos por habilidad social: "conjunto de capacidades que posibilitan una adecuada interacción y relación de carácter interpersonal; es decir, con el otro" (Crespí, 2018, pp. 93-94). Goldstein y su equipo hablan de seis tipos de habilidades sociales: las básicas, las avanzadas, las relacionadas con los sentimientos, las alternativas a la agresión, las relacionadas con hacer frente al estrés y las de planificación (Goldstein et al., 1997).

- Las inteligencias (competencias) múltiples de Gardner (1983). Gardner (1983, 2011, 2016) señala que cada persona posee al menos siete tipos de inteligencias: la lingüística, la cinético-corporal, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. Inteligencias o competencias humanas que, aunque son semiautónomas, trabajan juntas, es decir, a la vez.

- La inteligencia emocional (IE) de Goleman (1995). La IE fue estudiada por Salovey y Mayer (1990); estos autores definen la inteligencia emocional como "un conjunto de habilidades que posibilitan una adecuada evaluación, expresión y regulación efectiva de las emociones de uno mismo y de los demás, así como el uso de los sentimientos para motivar y alcanzar los logros personales" (Salovey y Mayer, 1990, como se citó en Crespí, 2018, p. 101). Posteriormente este concepto fue difundido por Goleman (1995). Goleman (2018) define la inteligencia emocional como "aquella que es capaz de manejar los sentimientos y emociones de modo que estos puedan ser expresados de una manera efectiva y adecuada, logrando que las personas puedan trabajar compartiendo una misma meta" (Goleman, 2018, como se citó en Crespí, 2018, pp. 101-102).

- Los grandes pilares de la educación. Informe Delors (1996). En este se recoge la idea de que la educación es clave para el desarrollo de todo ser humano y, en este sentido, la compromete a que vaya más allá de la formación en conocimientos (Delors et al., 1996). De este modo, se establecen los grandes

pilares de la educación, que consienten en aprender a: conocer, hacer, convivir y ser (Delors et al., 1996).

– El proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proyecto Tuning surge en el proceso de edificación del EEES. Tuning nace con la firme idea de realizar una gran aportación al proceso de Bolonia (González y Wagenaar, 2006).

Tuning pretende ofrecer un plan preciso para encontrar puntos de convergencia entre los desiguales programas de formación, de modo que estos puedan ser comparables entre las distintas universidades europeas. Entre los pasos críticos que se propone recoger, Tuning recoge expresamente la necesidad de identificar las competencias genéricas (o transversales) y las específicas (o técnicas) de cada área (González y Wagenaar, 2006).

Por tanto, en primer lugar, establecen una definición de competencias: "las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores" (González y Wagenaar, 2006, p. 14). En este sentido, cualquier materia o titulación pretende el desarrollo y adquisición de competencias. De este modo, se puede deducir que, esta definición recoge la capacidad de: 1) conocer y comprender, referidas al saber (conocimientos); 2) saber cómo actuar, referidas al saber hacer o aplicar conocimientos (habilidades o destrezas); 3) caber cómo ser, referidas al saber ser (valores).

Por otro lado, Tuning habla de dos grandes tipos de competencias (González y Wagenaar, 2003): 1) Específicas: propias de un determinado área de estudio. 2) Genéricas: comunes a distintos áreas de estudio. Tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

2. LAS COMPETENCIAS PERSONALES

Hemos analizado en el punto anterior una pequeña revisión histórica de las competencias, tanto desde el ámbito empresarial-laboral como desde el ámbito de la educación superior.
Llegados a este punto, queremos hacer una propuesta de concepto integrador de competencia que recoja el enfoque laboral y el educativo; y

que dé respuesta a la verdadera misión de la universidad, que, entre otras cosas, anhela una formación integral; y en este sentido, una formación en competencias personales.

2.1. Definición

Para elaborar nuestra propia definición de competencias personales con este carácter integrador, hemos partido concretamente de dos definiciones:

- Competencia como conjunto de "conocimientos, valores, creencias actitudes y habilidades necesarias para conseguir la excelencia o mejor desempeño en una determinada actividad" (Muñoz, et al., 2011, p. 13).
- Competencias para la vida: "capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando" (Bisquerra et al., 2007, p.73).

Partiendo de las ideas anteriores, definimos las competencias personales como "el conjunto dinámico de conocimientos (el saber), destrezas o habilidades (el saber hacer), actitudes, valores y principios universales (el saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamientos o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia excelencia, plenitud y felicidad" (Crespí, 2018, p. 128).

En primer lugar, hemos de entender que hablamos de competencias personales en el sentido de que nos referimos a competencias que son comunes y propias a cualquier persona; "y cuyo desarrollo permite, a su vez, ponerse en el camino del desarrollo pleno al que como persona estamos llamados; de modo que podamos ofrecer, en cualquier situación y ámbito de nuestra vida, nuestra mejor versión" (Crespí, 2018, p. 128).

En segundo lugar, hablamos de competencias personales porque este término comprende a toda la persona, superando las fragmentaciones de la misma en distintos ámbitos o dimensiones; aspecto por el cual las competencias personales no se distinguen en profesionales, académicas,

personales y sociales; sino que es su propia puesta en acción, a través de comportamientos, los que sí pueden manifestarse en distintos ámbitos.

Entendemos, por tanto, que desarrollar estas competencias supone un desarrollo de la persona:

1. Integral; en el sentido de que las competencias personales contribuyen al desarrollo armónico de las distintas dimensiones del ser humano que propone Domínguez Prieto (2011): corporal, psíquica y espiritual.
2. En cualquier ámbito de la vida: académico, profesional, personal y social; ámbitos que se interrelacionan e interactúan entre sí.

2.2. Componentes y pilares

Dada una definición al concepto de competencia personal, resulta interesante estudiar sus componentes principales:

- Conocimientos, relacionados con el saber (conocimiento).
- Habilidades, relacionados con el saber hacer (saber poner en práctica dichos conocimientos en la realidad a través de comportamientos o conductas observables).
- Valores y actitud, relacionados con el saber ser (saber aplicar dichos conocimientos con una buena actitud o disposición del ánimo y encarnando los valores fundamentales).

Respecto a los pilares de las competencias personales podemos destacar tres, que a su vez coinciden con los que indican otros autores. Hablamos por tanto de tres pilares de las competencias (Delgado García, 2006; Muñoz et al., 2011):

1. El del saber, relacionado con los conocimientos.
2. El del saber hacer, relacionado con la habilidades o destrezas.
3. El del saber ser, relacionado con los valores universales y una buena actitud.

TABLA 3. *Pilares de las competencias personales*

Pilar	Relación con	Capacidad de
Saber	Conocimientos	Asimilar conceptos, teorías y fundamentos.
Saber hacer	Habilidades o destrezas	Traducir los conocimientos en conductas y comportamientos observables.
Saber ser	Valores universales Actitud positiva	Orientar las conductas y comportamientos hacia la verdad y el bien. Manifestar, a través del comportamiento, una adecuada disposición del ánimo.

Fuente: Crespí (2018, p, 131).

2.3. Clasificación

Vamos a ofrecer una taxonomía de las competencias personales, entendiendo que, esta clasificación como tal no se corresponde a la realidad, ya que no existen las competencias puras, puesto que unas se relacionan con las otras; "es más, unas necesitan de las otras para poder desarrollarse y manifestarse en comportamientos" (Crespí, 2018, p.131). No obstante, entendemos que facilitar una pequeña clasificación puede ayudar a comprender mejor el alcance de las competencias personales y a definir las competencias que específicamente son objeto de desarrollo.

En este sentido, podemos hablar de competencias:

- Técnicas: aquellas afines al desempeño específico de una tarea, función, puesto de trabajo, materia o titulación académica.
- Transversales: aquellas relacionadas con el desempeño común a distintas tareas, funciones, puestos de trabajo o materias o titulaciones académicas. Las competencias transversales también son conocidas como competencias genéricas, competencias blandas, *soft skills* o *core skills* (UNESCO, 2023).

TABLA 4. *Clasificación de las competencias personales*

Tipo	Definición	Ejemplos de competencias
Técnicas	Relacionadas con el desempeño específico de una tarea, función, puesto de trabajo, materia o titulación académica.	Programación y desarrollo de software, análisis de datos, manejo de herramientas tecnológicas, etc.
Transversales	Relacionadas con el desempeño común a distintas tareas, funciones, puestos de trabajo o materias o titulaciones académicas.	Conocimiento personal, superación personal, liderazgo, comunicación, toma de decisiones, proactividad, etc.

Fuente: Crespí (2019).

Dentro de las competencias transversales, podemos hacer la siguiente clasificación.

TABLA 5. *Clasificación de las competencias personales transversales*

Clasificación	Definición	Ejemplo de competencias
Cognitivas	Aquellas relacionadas principalmente con la capacidad de pensar	Pensamiento analítico, sistémico, etc.
		Toma de decisiones, planificación, gestión del tiempo, etc.
		Creatividad, innovación, etc.
Intrapersonales	Aquellas de relación principalmente con uno mismo; íntimas y personales	Mirada profunda, conocimiento personal, etc.
		Proactividad, etc.
		Orientación a la excelencia, etc.
Interpersonales	Aquellas de relación principalmente con otras personas	Comunicación interpersonal, etc.
		Trabajo en equipo, resolución de conflictos, negociación, etc.
		Liderazgo, etc.

Fuente: Crespí (2019, p. 101).

3. CÓMO DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS PERSONALES

3.1. Fases de desarrollo de las competencias personales

El desarrollo competencial implica abordar un ciclo compuesto por cuatro fases secuenciales (Crespí, 2028). Estas fases toman como base el aprendizaje en cuatro niveles propuesto por Broadwell (1969).

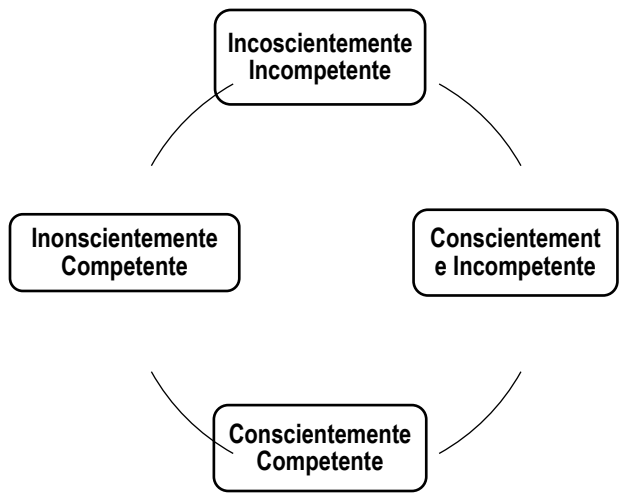
En este sentido, entendemos que el desarrollo y adquisición de toda competencia supone abordar cuatro niveles distintos (Crespí, 2018):

- Nivel 1. Inconscientemente Incompetente (II). Fase en la que no se es consciente de la falta o carencia de una determinada competencia o de su posible mejora.
- Nivel 2. Conscientemente Incompetente (CI). Fase en la que se es consciente de la falta o carencia de una determinada competencia o de su posible mejora.
- Nivel 3. Conscientemente Competente (CC). Fase en la que se es consciente de una mejora en la competencia objeto de desarrollo, después de haberla trabajado suficientemente.

– Nivel 4. Inconscientemente Competente (IC). Fase en la que no se es consciente de la mejora adquirida respecto de la competencia objeto de desarrollo; ya que se ha convertido en un hábito.

Por último, hay que indicar que matizamos o diferimos en un punto significativo, respecto del modelo de Broadwell (1969), ya que entendemos que el desarrollo o adquisición de las competencias personales no es un proceso lineal, con un principio (nivel 1. II) y un final (nivel 4. IC), sino que es un ciclo infinito (del nivel 4. IC, se vuelve a caer en el nivel 1. II). La razón de ser es que no podemos alcanzar una excelencia total y absoluta en ninguna competencia. Es por este motivo por el que simbolizamos la adquisición de las competencias como una rueda de aprendizaje infinita.

FIGURA 1. *Ciclo de desarrollo las competencias personales*



Fuente: Crespí (2018, p. 136) basada en el modelo de aprendizajes por niveles de Broadwell (1969)

3.2. Cómo se desarrollan las competencias personales transversales en la universidad

En el contexto universitario, el desarrollo de competencias transversales —como el conocimiento personal, la proactividad, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la comunicación, el pensamiento crítico, la

gestión del tiempo o la gestión de conflictos— se ha consolidado como un eje fundamental para la formación integral de los estudiantes. Estas competencias no solo complementan los saberes disciplinares, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de su vida en cualquier ámbito: personal, social, académica y profesional.

Su desarrollo puede abordarse desde múltiples vías:

1. Asignaturas curriculares y acciones formativas específicas. Algunas universidades integran estas competencias en el currículo mediante asignaturas optativas o Acciones Formativas Complementarias (AFC), diseñadas específicamente para fomentar habilidades transversales o *soft skills* (Crespí et al., 2025; Yan et al., 2019).

2. Metodologías activas de aprendizaje. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP) permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales o simuladas que requieren la aplicación de competencias transversales en contextos colaborativos (Crespí et al., 2022; Fernández de Caleya et al., 2023).

3. Actividades extracurriculares (Feraco et al., 2023). Participar en actividades fuera del aula —como voluntariados, asociaciones estudiantiles, eventos culturales o deportivos— también contribuye al desarrollo de estas competencias, al fomentar la iniciativa, la responsabilidad y la interacción social.

4. Iniciativas personales (Succi & Canovi, 2019; Mwita et al., 2023). El aprendizaje autónomo y la motivación individual juegan un papel clave. Leer libros de desarrollo personal, asistir a charlas, ver contenidos formativos o asumir roles de liderazgo en contextos informales son formas válidas y efectivas de fortalecer estas habilidades.

5. Mentoring universitario. Los programas de mentoría, en los que estudiantes con más experiencia, docentes o egresados acompañan a otros estudiantes, han demostrado ser una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias transversales,

al ofrecer apoyo académico, emocional y profesional en un marco de relación formativa (Al-Aqeel & Alhumaid, 2024; Álvarez-Montero et al., 2023; Crespí y López, 2023).

6. Asignaturas curriculares con enfoque transversal. Algunas universidades han comenzado a integrar competencias transversales directamente en el currículo formal, no solo como contenidos complementarios, sino como ejes estructurantes de la formación. Estas asignaturas, diseñadas con un enfoque interdisciplinario, abordan habilidades como el conocimiento personal, la proactividad, la vocación, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y conflictos, la gestión del tiempo, el trabajo en equipo y el liderazgo, entre otras. Esta estrategia busca superar la visión indisciplinar tradicional y fomentar una formación más integral (Crespí, 2020; 2021).

En todos los casos, el enfoque metodológico más eficaz es el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984, 2015), que promueve la reflexión sobre la práctica, el ensayo y error, y la mejora continua. Este proceso debe considerar los niveles de aprendizaje propuestos por Broadwell (1969) y ser conducido a través de un acompañamiento pedagógico adecuado, que oriente, motive y facilite el desarrollo personal y profesional del estudiante.

Por último, en el contexto de transformación educativa que plantea la UNESCO (2023), donde las competencias transversales como la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía o la resiliencia se consideran esenciales para enfrentar los desafíos del futuro, resulta fundamental contar con instrumentos de evaluación válidos y fiables que permitan medir su desarrollo de manera rigurosa. La evaluación pre y post intervención mediante herramientas con calidad psicométrica suficiente no solo permite valorar el impacto real de las prácticas educativas, sino también orientar la toma de decisiones pedagógicas y de política educativa basadas en la evidencia. Esta medición rigurosa es clave para garantizar que la formación en competencias transversales no quede en el plano declarativo, sino que se traduzca en aprendizajes significativos y transferibles a distintos ámbitos de la vida: personal, social y laboral. En este sentido, se sugieren cuestionarios sobre competencias

transversales como: CCGB- Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas (Crespí y García-Ramos, 2023), el CCV- Cuestionario de Competencias y Virtudes (Crespí et al., 2021; López González et al., 2025; Rodríguez Barroso et al., 2025).

3.3. Experiencia de aprendizaje

A continuación, se propone una experiencia de aprendizaje para que los propios estudiantes descubran por sí mismos que competencias son más necesarias para su vida y, en ella, el futuro ejercicio de su profesión.

3.3.1. Actividad: Descubre las competencias personales necesarias para la excelencia

Objetivo

Que el estudiante descubra por sí mismo que las competencias personales son aspectos clave en su excelencia personal, y por ende en su excelencia y desarrollo académico y profesional.

Desarrollo de la experiencia

Se les hacen las preguntas:

> ¿Qué competencias/aspectos son clave en la excelencia como futuros profesionales de Educación (o del grado que estudien)? ¿Cómo es profesor excelente?
>
> Pueden trabajar las respuestas por equipos de trabajo o de manera individual. Las respuestas pueden ser recogidas en plenaria y anotarse en la pizarra, o recogerlas a través de portavoces (caso de equipos), o también se pueden emplear posits.
>
> Saldrán respuestas como: empatía, escucha, trabajo en equipo, liderazgo, etc.
>
> ¿Qué grandes competencias (5-10) podemos establecer, recogiendo las distintas respuestas de la clase?
>
> ¿Estas competencias aplican al ámbito profesional? ¿Pueden aplicar a algún ámbito más? (estamos tratando de que lleguen a la conclusión de que son comunes a la excelencia personal y probablemente a casi a todas las profesiones, aunque sea con distintos pesos).

A continuación, se les hace la siguiente pregunta: ¿y para ser una persona excelente, qué competencias se necesitan? ¿Cómo es una persona excelente? Esta pregunta se puede lanzar a la clase e ir recogiendo las distintas aportaciones individuales, aunque también se puede hacer por equipos.

Saldrán las mismas o parecidas respuestas que en el caso anterior.

Es en este momento en el que caerán en la cuenta de que las competencias personales (especialmente las transversales) están íntimamente ligadas a la excelencia personal y, por ende, a la excelencia académica y profesional.

Propuestas para analizar la experiencia

El profesor o formador puede realizar preguntas como: ¿Qué habéis observado a través de esta dinámica, a través de este ejercicio? ¿De qué os habéis dado cuenta? ¿Qué aprendizaje os podéis llevar?

Una vez que el formador parafrasea y analiza las respuestas y aprendizajes de los estudiantes e identifica con ellos las grandes competencias deducibles de sus respuestas (mínimo de cinco y máximo de 10) es importante que recoja con ellos:

1. Como las competencias personales contribuyen y responden a su excelencia personal en cualquier ámbito de su vida: personal, social, académico o profesional.
2. Las competencias más críticas para su desarrollo personal; y en este sentido, también para su desarrollo académico y profesional.
3. La definición de competencia personal y su tipología.
4. Los componentes de las competencias personales y, por tanto, el concepto integrador de las competencias personales.
5. La importancia de desarrollar competencias transversales además de las técnicas.

Propuestas cerrar la experiencia

El profesor o formador puede realizar preguntas como: ¿Qué te propones mejorar a la luz de lo aprendido? ¿Qué competencias son las más

importantes para ti? Escríbelas. ¿Qué acción de mejora concreta quieres proponerte para mejorar? Escríbela.

4. REFERENCIAS

Al-Aqeel, S., & Alhumaid, H. K. (2024). Undergraduate university students mentoring program: Experiences of mentors and mentees. *Frontiers in Education, 9*, 486398. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1486398

Álvarez-Montero, S., Crespí, P., Gómez-Salgado, J., Ramírez-Durán, M. V., Rodríguez-Gabriel, M. D. P., & Coronado-Vázquez, V. (2023). Assessment of a medical student mentoring programme to improve attitudes related to grief and coping with death. *Heliyon, 9* (10), e20959. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20959

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82. Recuperado de https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253-Las-competencias-emocionales

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Longmans, Green and Co.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley and Sons.

Broadwell, M. (1969). Teaching for learning (XVI). *The Gospel Guardian, 20*. Recuperado de https://edbatista.typepad.com/files/teaching-for-learning-martin-broadwell-1969-conscious-competence-model.pdf

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 1,* 8-14.

Cardona, P., y García-Lombardía, P. (2007). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo* (3 ed.). Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

Crespí, P. (2018). *La necesidad de una formación en competencias personales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de tesis de la Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from https://docta.ucm.es/entities/publication/8b8eb27a-4d4e-4c02-b9bd-77ba6796002d

Crespí, P. (2019). *La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación.* Fundación Universitaria Española.

Crespí, P. (2020). How higher education can develop generic competences? *IJAEDU. International e-Journal of Advances in Education, VI*(16), 23-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/347339689_How_higher_education_can_develop_generic_competences

Crespí, P. (2021). Generic Competences at University. An Innovative Curricular Subject Proposal for their Development. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 42-46. http://www.tojet.net/special/2021_9.pdf#page=53

Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2023). Design and Evaluation of Basic Generic Skills for University and Business. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25*, e22, 1-18. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4600

Crespí, P., & López, J. (2023). Mentoring impact on the transversal competence's development. An experience of educational accompaniment in the integral formation of the university student. *Frontiers in Education*, *8*:1231399, 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231399

Crespí, P., López González, J., Rodríguez-Barroso, J., & Virués, R. (2025). Effectiveness of soft skills curricular subjects: a case study of two universities, Spain and Mexico. *Journal of New Approaches in Educational Research, 14*(15), 1-23. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00035-y

Crespí, P., Queiruga-Dios, M., & Queiruga-Dios, A. (2022). The Challenge of Developing Entrepreneurial Competence in the University Using the Project-Oriented Learning Methodology. *Frontiers in Psichology, 13*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966064

Crespí, P., Rodríguez, J., López, J., & Obispo-Díaz, B. (2021). A Scale Design of Personal Competences Associated with Virtues in University Students. An Approximation Study. *IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences, 7* (21), 532-541. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/357536664_A_Scale_Design_of_Personal_Competences_Associated_with_Virtues_in_University_Students_An_Approximation_Study

Delgado García, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio Europeo de educación superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política/Delgado García (Coord.)*. Bosch.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.

Domínguez Prieto, X. M. (2011). *Psicología de la persona. Fundamentos antropológicos de la psicología y la psicoterapia*. Ediciones Palabra.

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education, 38*(1), 109–130. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4

Fernández de Caleya, R. F., Maylin-Aguilar, C., & Crespí, P. (2023). University education in entrepreneurship. The experience of a teaching innovation project. *Journal of Education for Business, 98*(1), 51-58. https://doi.org/10.1080/08832323.2021.2025021

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (3 ed.). Fondo de Cultura Económica.

Goldstein, A. P., McGinnis, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1997). *Skillstreaming the Adolescent. New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Research Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional en la empresa*. Conecta.

González Ariza, A. L. (2017). *Métodos de compensación basados en competencias* (3 ed.). Editorial Universidad del Norte.

González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Estructures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Universidad de Deusto.

González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.

Gutiérrez Tobar, E. (2010). *Competencias gerenciales: habilidades, conocimientos, aptitudes*. Ecoe Ediciones.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

Le Boterf, G. (1998). *La ingeniería de las competencias*. D´organisation.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Ediciones Gestión 2000.

López González, J., Crespí. P., Obispo-Díaz, B., & Rodríguez Barroso, J. (2025). Theoretical and methodological foundation of a self-perception scale on personal competencies and the cardinal virtues. An exploratory and pilot study. *Journal of Beliefs & Values, 46*(1), 101–114. https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2254630

López González, J., Fernández Espinosa, V., & Crespí, P. (2025). Integrating emotional regulation in higher education: an Aristotelian-Thomistic approach. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1–22. https://doi.org/10.1080/10911359.2025.2457966

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist, 28*(1), 1-14.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor.

Miranda, M. (2003). Transformación de la educación Media Técnico Profesional. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. Editorial universitaria.*, 375-417.

Miranda, M. (2005). Aprendizaje Técnico en un Enfoque de Competencias Laborales. *Pensamiento Educativo, 36*, 233-246.

Muñoz, C., Crespí, P., y Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Ediciones Paraninfo.

Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions: Students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *International Journal of Research in Business and Social Science, 12*(3), 505–513. https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435

Rodríguez Barroso, J., López González, J., Obispo Díaz, B., & Crespí, P. (2025). A virtue-based measurement of integral formation. The questionnaire of competencies and cardinal virtues (QCV). *Journal of Beliefs & Values*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13617672.2025.2453781

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personaliy, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. John Wiley and Sons.

Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education, 45*(9), 1834–1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

UNESCO. (2023). *Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933

Yan, L., Yinghong, Y., Lui, S. M. (Carrie), Whiteside, M., & Tsey, K. (2019). Teaching "soft skills" to university students in China: The feasibility of an Australian approach. *Educational Studies, 45*(2), 242–258. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328

INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PERCEPCIONES DEL ALUMNADO SOBRE UNA METODOLOGÍA ACTIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

LAURA ACOSTA VALENTÍN
Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN

La transformación de los procesos formativos en la educación superior y, en particular, en la preparación de futuros docentes para la enseñanza primaria, exige un replanteamiento de las metodologías tradicionales en favor de estrategias activas y colaborativas que promuevan la autonomía y la reflexión crítica. En el marco formativo de la asignatura de Investigación en Educación a estas competencias hay que sumar el desarrollo de la capacidad investigadora como estrategia para mejorar las posibles dificultades que se encuentren en el aula y para generar nuevo conocimiento. Atendiendo a estos requerimientos durante el curso académico 2024-2025 se ha desarrollado una metodología participativa que tiene por objetivo principal acercar al alumnado a la investigación en educación atendiendo a la importancia de una aplicación práctica de la materia que les permita mejorar su motivación hacia la asignatura y, en consecuencia, adquirir las destrezas y recursos relacionados con la misma, explorando las posibilidades que podrán desarrollar en su futuro ejercicio docente. Persiguiendo tal fin se desarrolla una metodología participativa centrada en el descubrimiento guiado y en la aplicación práctica de los contenidos teóricos que además de las clases teórico-prácticas y actividades de aula se estructura a partir de dos grandes actividades grupales: la elaboración y puesta en práctica de una sesión formativa y la redacción y presentación de un artículo científico. La necesidad de abandonar modelos exclusivamente transmisivos se

fundamenta tanto en teorías constructivistas como en evidencias empíricas que resaltan el impacto positivo de la interacción dialógica y la distribución de roles dentro de los equipos de trabajo, lo que permite a los estudiantes experimentar la investigación de forma colaborativa y reflexiva. En este sentido, la generación de un clima de camaradería y la asunción de responsabilidades compartidas son aspectos esenciales para superar sentimientos de aislamiento y potenciar la confianza en las propias capacidades, contribuyendo significativamente al surgimiento de una identidad investigadora desde las etapas iniciales de la formación docente (Beltran-Valls, et al., 2020).

1.1. Propuesta e implementación de una sesión de formación

La primera actividad propuesta consiste en elaborar y poner en práctica una formación. Para seleccionar la temática la única premisa es que tiene que ser útil para el público objetivo, en este caso el resto del alumnado del aula. Esta sesión se imparte y evalúa en una sesión (90 minutos). Durante el desarrollo de la sesión el resto de la clase recibirá esta formación, así el grupo participará y evaluará, a partir de una rúbrica la sesión de sus compañeras y compañeros. Además, posteriormente entregan un informe técnico sustenta las decisiones pedagógicas que se han tomado y las fuentes que han usado para este fin. El uso estratégico de metodologías participativas resulta especialmente relevante en el contexto de la formación inicial del magisterio, donde se requieren competencias tanto teóricas como prácticas para enfrentar una realidad educativa cada vez más compleja y diversa. Las tendencias actuales en educación apuntan a la necesidad de integrar la investigación en los procesos de formación docente, no solo para dotar a los futuros maestros de herramientas metodológicas sólidas, sino también para fomentar un pensamiento crítico y reflexivo capaz de cuestionar y transformar las prácticas tradicionales (Martín-Alonso y Pañagua, 2022). En este escenario, la formación entre iguales y la asignación de roles participativos se configuran como estrategias que potencian la innovación educativa, permitiendo que el alumnado se enfrente a problemas reales y desarrolle soluciones a partir de la discusión y la experimentación conjunta. La capacidad de articular la teoría con la práctica, mediante

actividades colaborativas, contribuye a que la asignatura no se perciba como un mero trámite académico, sino como una experiencia formativa que sienta las bases para una práctica profesional integral y comprometida (Sabariego Puig et al., 2020).

A lo largo de la última década se han desarrollado numerosas experiencias pedagógicas que confirman la eficacia del aprendizaje colaborativo en entornos universitarios, destacándose, por ejemplo, la implementación de simulaciones, debates guiados y talleres de coevaluación. En estos escenarios, la asignación de roles participativos permite que cada estudiante se identifique no solo con el conocimiento transmitido, sino con la práctica de la indagación educativa en un entorno real o simulado, fortaleciendo así la integración de la teoría y la práctica. La práctica de la simulación, en la que el alumnado asume roles alternativos evidencia cómo la experiencia vivencial favorece la internalización de competencias esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad de análisis contextual, elementos que resultan cruciales en el planteamiento y resolución de problemáticas educativas. Así, elaborar una formación a partir de la documentación y llevarla a la práctica es una actividad que acerca al alumnado a su futuro ejercicio docente. De otra parte, el resto de los grupos evalúan la calidad de la propuesta de sus compañeras y compañeros, lo que les confiere un rol crítico con respecto a la tarea propuesta. Las experiencias de aula invertida y de aprendizaje basado en proyectos han demostrado que dicha reconfiguración del rol docente favorece una mayor implicación del alumnado y una mejora en el rendimiento académico, al mismo tiempo que fortalece la capacidad de autoevaluación y de coevaluación entre iguales (Ros y Rodríguez Laguna, 2021).

En paralelo, es relevante destacar la función del profesorado como mediador y facilitador en este proceso de transformación pedagógica. La transición hacia un enfoque centrado en el aprendizaje activo y participativo implica que el docente debe asumir un rol distinto al tradicional, convirtiéndose en un orientador que promueve el diálogo, la reflexión y la resolución colaborativa de problemas, tanto durante la construcción de la formación como en el desarrollo de la misma si fuese necesario.

La valoración de estos métodos resulta aún más pertinente cuando se analiza su impacto en la percepción del alumnado respecto a sus propias habilidades investigativas. En diversas investigaciones se ha constatado que la formación entre iguales, apoyada en la coevaluación y en la retroalimentación constante, contribuye a reducir la inseguridad (Briones et al., 2021). Este proceso, que se experimenta de forma gradual y operativa, permite que los estudiantes se enfrenten a la elaboración de proyectos de investigación con mayor autonomía y confianza, siendo el intercambio activo con sus compañeros un elemento clave para la reivindicación de sus propios conocimientos y habilidades (Ibid.). Del mismo modo, el establecimiento de criterios claros de evaluación, compartidos y consensuados en el grupo, fomenta un ambiente de aprendizaje equitativo y participativo, en el que cada integrante asume una responsabilidad activa en su propio proceso formativo (Paz y Estrada, 2022).

1.2. Redacción y defensa de un artículo científico

Para la segunda actividad se plantea la elaboración y defensa de un artículo científico de temática libre dentro de las ciencias de la educación. Por grupos elaboran su artículo, atendiendo a los requerimientos de las principales revistas educativas y presentándolo en una plantilla diseñada específicamente como una revista científica. Además, presentan su investigación en un poster que defienden en un simposio organizado en el aula. Esta actividad engloba dos partes principales, la redacción científica y la presentación y defensa de hallazgos y propicia que el alumnado adquiera una visión holística del proceso investigativo.

Por una parte, la redacción científica permite al alumnado mejorar sustancialmente sus habilidades en comunicación escrita. La necesidad de exponer sus ideas de forma clara, coherente y con sustento teórico motiva al alumnado a adquirir y utilizar un lenguaje académico, lo que contribuye a la precisión en la argumentación y a la sistematización del conocimiento (Arjones Fernández y Fernández Moreno, 2021). La estructuración del texto en secciones establecidas –introducción, metodología, resultados y conclusiones– fomenta un pensamiento lógico y la capacidad de síntesis, elementos críticos que se reflejarán en la futura labor docente en la elaboración y evaluación de materiales didácticos (Peralta-Jaen et al., 2020). Al trabajar en la redacción, el alumnado planifica la

búsqueda, selección y análisis de información, fortaleciendo su capacidad para plantear preguntas de investigación, sistematizar hallazgos y argumentar hipótesis con rigor metodológico (Arjones Fernández y Fernández Moreno, 2021). Esta actividad facilita la integración de procedimientos teóricos y prácticos que, a corto y largo plazo, se traducen en un perfil docente más competente y reflexivo (Sabariego Puig et al., 2020).

Por otra parte, la presentación de un póster requiere, en primer lugar, de ser capaz de sintetizar los aspectos principales de la investigación y, en segundo lugar, su defensa refuerza el fortalecimiento de la competencia comunicativa del estudiante, dotando a los futuros docentes de habilidades para la exposición clara de conceptos complejos durante intervenciones en el aula o en foros académicos y profesionales.

Desde la perspectiva organizativa, la elaboración del artículo y su posterior presentación implican un proceso de planificación rigurosa que requiere coordinación y división de tareas entre los integrantes del grupo. Esta organización no solo promueve la adquisición de habilidades de gestión del tiempo y de recursos, sino que también facilita la adopción de un enfoque metodológico sistematizado que es fundamental en la investigación educativa (Sabariego Puig et al., 2020). La estructuración del proceso de trabajo grupal, que implica la asignación de roles específicos para la revisión, la redacción y la presentación final, permite que cada miembro se especialice en un aspecto particular, contribuyendo a un producto final de mayor calidad y precisión científica (Ibid.). Esta distribución de responsabilidades propicia que el alumnado experimente una verdadera formación colaborativa, donde el aporte individual se integra al esfuerzo colectivo para alcanzar objetivos comunes (Beltran-Valls, et al., 2020).

La suma de ambas actividades en consonancia con el desarrollo de las clases teórico-prácticas conforma una metodología que atiende a los requerimientos de la asignatura de Investigación en Educación acercándola al desarrollo profesional de las futuras maestras y maestros de Educación Primaria.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es conocer las opiniones y percepciones de las alumnas y alumnos del Grado en Magisterio de Educación Primaria con respecto a la implementación de una metodología

participativa centrada en el descubrimiento y en la aplicación práctica de los fundamentos básicos de la asignatura de Investigación en Educación.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el desarrollo de la asignatura de Investigación en Educación, que se imparte en el segundo curso del Grado en Magisterio de Primaria de la Universidad del Atlántico Medio. En cursos anteriores se detecta que el alumnado no siente motivación hacia esta asignatura y no encuentran relación entre los contenidos que se desarrollan y su futuro ejercicio docente. A partir de esta preocupación, durante el curso 2024-2025 se ha implementado una metodología participativa, cuya aplicación se evalúa en el presente trabajo.

Al inicio de la asignatura se evaluó la motivación del alumnado a partir de: la implementación de la dinámica 6 sombreros para pensar y de un debate posterior. A partir de esta evaluación inicial se ejecutó la innovación propuesta que posteriormente se evaluó de manera contina durante el desarrollo de la asignatura y finalmente con un cuestionario.

Para conocer las opiniones del alumnado se diseñó un cuestionario ad hoc que contestaron 60 alumnas y alumnos, lo que representa una tasa de participación del 92,3%, sobre un total de 65 estudiantes matriculados. Para garantizar la libertad de respuesta del alumnado el cuestionario se administró digitalmente, de manera anónima y tras la finalización de la asignatura. No se recogieron datos personales ni académicos que pudieran identificar a los participantes, respetando los principios éticos de la investigación educativa y fomentando la participación sincera del alumnado.

El instrumento incluyó 13 ítems con escalas tipo Likert de 5 puntos, así como preguntas categóricas y de respuesta múltiple que exploraban diversas dimensiones: la utilidad percibida de las actividades propuestas (formación entre iguales y elaboración de un artículo científico), la valoración global de la metodología, y la relación entre la investigación educativa y la futura práctica docente.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) para

caracterizar las respuestas generales del alumnado. Además, se aplicó la prueba de chi-cuadrado para el análisis de independencia en variables categóricas. El análisis fue realizado con software estadístico JASP 0.19.3.0.

4. RESULTADOS

La evaluación inicial de la asignatura pone de manifiesto la falta de motivación del alumnado y la reticencia a cursarla. En muchos casos manifiestan incluso la incomprensión que les despierta, señalando que no comprenden la relación entre la asignatura y su futuro ejercicio docente. Durante el desarrollo de la asignatura a partir de la observación directa y de la comunicación semanal con el alumnado se constata que su percepción es más positiva y, además, el cuestionario final confirma la pertinencia y mejora de la motivación del alumnado hacia la asignatura de Investigación en Educación a partir de la implementación de una metodología activa y participativa. Este estudio se ha realizado a partir de la participación de 60 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, de los cuales 33 (55%) eran mujeres y 27 (45%) hombres. La edad media estimada fue de $\bar{x}$=20,4 años, siendo los grupos de 18 a 21 años los más representados (65%).

Este estudio se ha realizado a partir de la participación de 60 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, de los cuales 33 (55%) eran mujeres y 27 (45%) hombres. La edad media estimada es $\bar{x}$=20,4 años, siendo los grupos de 18 a 21 años los más representados (65%), lo que parece coherente con el perfil de edad del alumnado de segundo curso de grado.

Los resultados reflejan que la mayoría del alumnado valora de forma positiva la propuesta metodológica de la asignatura (N=58, 96,7%). Un total de 55 estudiantes (91.7%) indicaron que ambas actividades principales —la formación entre iguales y la elaboración de un artículo científico— les ayudaron a comprender e interiorizar los contenidos de la asignatura y 57 (95%) además inciden en que la combinación de estas actividades les ayudó a comprender como se realiza una investigación en educación y que utilidad tiene para su desarrollo académico y profesional. Con respecto a la utilidad concreta de cada actividad: 51 (85%) apunta que ambas han sido igualmente útiles, 6 (10%) creen que les ha

resultado más útil la investigación y 3 (5%) la formación. Aplicando la prueba de chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas en estos resultados según el género de las y los participantes.

La actividad de formación fue evaluada mediante una escala tipo Likert de 5 puntos y obtuvo una puntuación media de $\bar{x}$=4.67 puntos. 45 personas (75%) le otorgaron la máxima puntuación y solo una persona puntuó con un 3. Ningún estudiante calificó esta actividad por debajo de ese valor.

En una pregunta de multirrespuesta 52 estudiantes (86,7%) indicaron que la actividad les pareció interesante y que les permitió identificar la relación entre la investigación educativa y el ejercicio docente. 14 (23,4%) opinaron que les parece estimulante poder seleccionar un tema de su interés y compartirlo con la clase y 2 personas apuntan que no ven relación entre la investigación y preparar una clase (3,3%).

La actividad de redacción y defensa de un artículo científico fue valorada con una media de $\bar{x}$=4,58 sobre 5 en la escala de Likert. Un total de 45 estudiantes (75%) asignaron la puntuación máxima, mientras que 3 estudiantes (5%) otorgaron puntuaciones de 1 o 2.

En cuanto a las afirmaciones seleccionadas sobre esta actividad en una pregunta con opción de multirrespuesta: 31 personas indican que les ha parecido interesante (51,7%), 30 estudiantes (50%) afirman que fue una buena forma de comprender la asignatura y aplicar lo aprendido, 26 (43,3%) señalaron que les pareció interesante y 8 (13,3%) expresaron que, aunque les resultó difícil, les ayudó a consolidar los conocimientos. Solo 4 estudiantes (6,7%) manifestaron una percepción negative señalando que no les pareció una actividad positiva y preferirían otra.

Se realizó un análisis comparativo entre mujeres y hombres para explorar posibles diferencias en la valoración de las actividades y de la metodología. En cuanto a la utilidad percibida de la formación entre iguales, los hombres obtuvieron una media ligeramente superior (4,78) que las mujeres (4,58), aunque esta diferencia no resultó estadísticamente significativa (p= 0,147). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en la utilidad percibida del artículo científico, siendo mayor entre los hombres ($\bar{x}$= 4,93) que entre las mujeres ($\bar{x}$= 4,30), con una significación

estadística de p= 0,004. Asimismo, la valoración general de la metodología fue significativamente más alta entre los hombres ($\bar{x}$= 4,96) en comparación con las mujeres ($\bar{x}$= 4,64), con un valor de p = 0,015.

La valoración general de la metodología de la asignatura, también medida en una escala de Likert de 5 puntos obtuvo una media de $\bar{x}$= 4.78 sobre 5, con 50 personas puntuando la metodología de la asignatura con un 5 (83,3%) y dos personas que puntuaron por debajo de 3 (3,3%). En este caso se observó una diferencia significativa por género, siendo algo superior la valoración media de los hombres (4,96) que la de las mujeres (4,64) p = 0,015.

A partir del análisis de los resultados podemos observar que el alumnado valora muy positivamente la metodología que se ha desarrollado durante el desarrollo de la asignatura de Investigación en Educación, así como las actividades concretas que se han realizado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos confirma que el alumnado valora muy positivamente la implementación de una metodología activa y la realización de las actividades propuestas: formación entre iguales y redacción y defensa de un artículo científico. La opinión positiva del alumnado con respecto a metodologías no tradicionales coincide con estudios que abogan por el aprendizaje activo y colaborativo (Quic y Cardona, 2020). Es importante destacar que la metodología que se ha seguido en el desarrollo de la asignatura no solo favorece la consolidación del conocimiento, sino que también promueve la transferencia de competencias que son fundamentales en el ámbito profesional, tales como la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, la organización del discurso y la habilidad para argumentar con base en evidencias (Cebrián et al., 2018). Estos elementos se han visto reforzados en el estudio actual, donde el alto grado de aceptación por parte del alumnado sugiere una correspondencia directa entre la metodología aplicada y los objetivos formativos planteados (Vergara et al., 2019).

La evidencia científica avala que en el contexto de la educación superior hay una tendencia creciente a implementar prácticas docentes que incorporan elementos de gamificación, aprendizaje basado en proyectos,

clases invertidas y enseñanza entre pares para superar limitaciones de la enseñanza tradicional y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. La convergencia entre estas estrategias proporciona un marco pedagógico robusto que no solamente favorece el aprendizaje significativo, sino que también prepara al alumnado para desempeñarse de manera eficaz en entornos profesionales donde la colaboración y la comunicación científica son esenciales, en el caso particular del alumnado de Magisterio de Primaria, además estas metodologías aportan un doble valor, en tanto que de una parte les ayudan a reforzar sus conocimientos y a mejorar su motivación y, de otra, es una manera muy eficaz de conocer el funcionamiento de estas metodologías como recursos pedagógicos que pueden implementar en sus aulas en su futuro desarrollo profesional.

Otro aspecto relevante que sigue este doble valor en la formación de las futuras maestras y maestros es el cambio de paradigma en la valoración del rol del docente. La transición de un modelo instructivo a uno facilitador y mediador del conocimiento es un elemento fundamental que refuerza la efectividad de las actividades innovadoras. Este cambio de rol permite que el profesorado oriente y guíe el proceso de aprendizaje sin imponer una estructura rígida, contextualizando el conocimiento teórico en actividades centradas en los intereses y puntos de vista del alumnado. Esta resignificación de la identidad y de las inquietudes de las y los estudiantes se traduce en una mayor adaptabilidad de las metodologías a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Rodríguez Martín, 2020) y a su vez, pone de manifiesto la plasticidad de estas metodologías. De esta manera, tanto la formación entre compañeros como la elaboración de artículos científicos se configuran como estrategias que estimulan la autonomía, la creatividad y el compromiso activo del alumnado.

La evidencia recabada en este estudio, basada en un cuestionario cuantitativo aplicado a una muestra representativa, muestra una correlación positiva entre la implementación de estas metodologías y el incremento de indicadores de satisfacción, participación y rendimiento académico. Los alumnos no solo han manifestado una alta aceptación de ambas actividades, sino que han señalado de manera explícita que dichas prácticas les han permitido desarrollar competencias investigativas y comunicativas de gran relevancia para su futuro profesional (Opazo et al., 2019). Este resultado es especialmente significativo en un contexto en el que la formación

universitaria se orienta cada vez más hacia la preparación práctica y el enfrentamiento de situaciones reales, lo que exige no solamente la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades transversales vinculadas al trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Asimismo, los hallazgos del presente estudio se encuentran en sintonía con investigaciones evaluativas de metodologías activas que han mostrado que la aceptación y efectividad de prácticas pedagógicas innovadoras es mayor cuando el alumnado se ve involucrado en la toma de decisiones y en la generación de contenidos, lo que se traduce en un mayor sentido de pertenencia y mejora en la calidad del aprendizaje (Peña-Acuña, 2022). La percepción positiva del estudiantado respecto a la formación entre compañeros y la realización de artículos científicos sugiere que estos métodos logran romper con la pasividad y generan un entorno de aprendizaje dinámico, en el cual se estimula la autorregulación y la reflexión crítica (Ibid.).

El análisis comparativo de los resultados del cuestionario realizado con los planteamientos teóricos y empíricos de la literatura revisada permite constatar que la aceptación de estas metodologías innovadoras no es fortuita, sino que se sustenta en la evidencia de mejoras en la activación del proceso de aprendizaje. Los estudiantes han identificado estas prácticas como altamente motivadoras, catalizadoras de la autoeficacia y potenciadoras de un clima de aula positivo basado en el respeto, la empatía y la colaboración. Esta percepción se extiende a la mejora en habilidades socioemocionales, indispensables para la formación integral y el desempeño en equipos de trabajo en el ámbito profesional.

El presente estudio se enmarca en una línea de investigación que busca no solo validar la efectividad de metodologías innovadoras a través de instrumentos cuantitativos, sino también profundizar en el análisis de las experiencias subjetivas del alumnado en contextos de aprendizaje activos y colaborativos. En este contexto, la satisfacción manifestada por el estudiantado con respecto a la formación entre compañeros y la elaboración de artículos científicos refuerza la idea de que el aprendizaje significativo se potencia cuando el alumno asume un rol central y activo en la construcción y difusión de conocimientos (Bolívar, 2020).

De igual manera, es pertinente mencionar que el uso de metodologías activas como la impartición de formación entre compañeros y la redacción de trabajos científicos se vincula estrechamente con la necesidad de desarrollar competencias investigativas y comunicativas en el alumnado. Estas competencias son fundamentales en un mundo globalizado y competitivo, donde la innovación y la capacidad de adaptación son habilidades clave para el éxito profesional (Sánchez-Rivas et al., 2019). La evidencia encontrada en la investigación no solo respalda la eficacia de estas metodologías, sino que también subraya su relevancia en la formación de profesionales capaces de enfrentarse a problemas complejos y comunicar soluciones de manera efectiva (Ibid.).

El presente estudio, a la luz de la literatura existente, confirma que la integración de actividades de formación entre compañeros y de producción científica en el currículo universitario puede ser considerada no solo como una alternativa pedagógica, sino como una estrategia indispensable para el desarrollo de competencias integrales. Este enfoque contribuye a una transformación educativa que responde a las necesidades emergentes del contexto socioacadémico, en el que se valora la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico por encima de la mera transmisión de conocimiento.

A partir de los resultados obtenidos y de la experiencia durante este curso 2024-2025, para el curso 2025-2026 se reforzará este planteamiento metodológico revisando el desarrollo de estas actividades y proponiendo que la puesta en común de los artículos científicos se realice en un simposio universitario en el que, en lugar de presentar los resultados por aulas se haga de manera conjunta, invitando al resto de la facultad a asistir para poner en común las investigaciones del alumnado. Además, y atendiendo a los requerimientos del grado se proponen unas jornadas investigadoras para alumnado en las que además del simposio de la asignatura se presenten otras investigaciones nóveles, talleres formativos sobre escritura académica y sobre investigación educativa, especialmente dirigidos al alumnado de últimos cursos para que les sirva de punto de apoyo en la elección y desarrollo de sus Trabajos de Fin de Grado.

6. REFERENCIAS

Arjones Fernández, M. A. y Fernández Moreno, A. (2021). El ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, 8, 190-208. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.190

Beltran-Valls, M. R., Adelantado-Renau, M. y Sánchez-Gómez, M. (2020) LAS Metodologías Activas En El Grado De Maestra/O En Educación Primaria: Percepción Del Alumnado en Sánchez Rivas, E., Colomo Magaña, E., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (coord.) (2020) Tecnologías Educativas Y Estrategias Didácticas. Uma Editorial.

Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. paradigma, 222–250. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875

Briones, E., Palomera, R. y Gómez-Linares, A. (2021). Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 96(35.1). https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.79976

Cebrián Robles, D., Cebrián de la Serna, M., Gallego Arrufat, M. J. y Quintana Contreras, J. (2018). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodología blended-learning. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 75–94. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18827

Martín-Alonso, D. y Pañagua, L. (2022). El impacto del plan Bolonia en la formación docente. Estudio de caso en una universidad Andaluza. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(3), 373-393. DOI:10.30827/profesorado.v26i3.17017

Navarro-Montaño, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P. y Mateo Navarro, V. (2022a). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(2), 53-70. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053

Navarro-Montaño, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P. y Mateo Navarro, V. (2022b). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. Ciencia y Educación, 6(3), 21–33. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp21-33

Opazo, H., Aramburuzabala, P. y McIlrath, L. (2019) Aprendizaje-servicio en la educación superior. Bordón. Revista de Pedagogía (71)3 115-131 https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334

Paz, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, e09, 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937

Peña-Acuña, B. (2022). Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios. Revista De Estilos De Aprendizaje, 15(29), 5–18. https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4054

Peralta-Jaen, A. H., Bautista-Vallejo, J. M., Hernández-Carrera, R. M. y Vieira-Fernández, I. (2020). Aprendizaje y evaluación por competencias. Una experiencia de innovación en la formación del profesorado de Educación Primaria. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 17(34), 83–98. https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.399

Quic, P. J. y Cardona, M. I. (2020). El aprendizaje colaborativo en la educación superior. Revista Guatemalteca De Educación Superior, 3(1), 6–18. https://doi.org/10.46954/revistages.v1il.1

Rodríguez Martín, B. (coord.) (2020) Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Ros, G. y Rodríguez Laguna, M. T. (2021). Influencia del aula invertida en la formación científica inicial de Maestros/as: beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actitudes y expectativas hacia las ciencias. Revista de Investigación Educativa, 39(2), 463–482. https://doi.org/10.6018/rie.434131

Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B. y Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. Contextos Educativos. Revista De Educación, (26), 239–259. https://doi.org/10.18172/con.4326

Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 11(23), 151-168. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur

Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G., Sáez Núñez, G. y Campos Saavedra, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 605-630.

Vergara Rodríguez, D., Mezquita Mezquita, J. M. y Gómez Vallecillo, A. I. (2019). Metodología Innovadora basada en la Gamificación Educativa: Evaluación Tipo Test con la Herramienta QUIZIZZ. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23(3), 363–387. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232

PARTE V.

TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

SECCIÓN I.

TECNOLOGÍAS EMERGENTES APLICADAS

EL AULA DEL FUTURO: APRENDIZAJE BASADO EN RETOS Y TECNOLOGÍA EMERGENTE

DANIEL RUIZ ROMERA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era de cambios vertiginosos donde la transformación digital, la automatización y el uso de la inteligencia artificial están redefiniendo sectores enteros, y las finanzas corporativas no son la excepción. En los últimos años, especialmente tras la pandemia de COVID-19, el ecosistema financiero ha acelerado su adaptación a nuevas tecnologías, consolidando tendencias como el trabajo híbrido, el análisis predictivo y la descentralización de operaciones mediante blockchain. Este entorno, cada vez más digitalizado y complejo, demandas profesionales capaces no solo de manejar modelos tradicionales, sino de anticiparse a los cambios, comprender la tecnología subyacente y liderar procesos de transformación dentro de sus organizaciones.

Hace apenas una década, la idea de utilizar inteligencia artificial (IA) en el análisis financiero era considerada algo lejano, casi de ciencia ficción. Hoy, sin embargo, herramientas basadas en IA generativa, aprendizaje automático y procesamiento de lenguaje natural forman parte del día a día de muchas compañías. Aplicaciones como el análisis masivo de datos en tiempo real, la evaluación automática de riesgos o la automatización de procesos contables ya son comunes en muchas empresas del sector. Además, el crecimiento del almacenamiento en la nube ha facilitado el acceso a plataformas complejas y ha permitido el trabajo colaborativo desde cualquier parte del mundo. Esta nueva realidad exige que los futuros profesionales estén preparados no solo en

conocimientos técnicos, sino también en habilidades críticas como la adaptabilidad, la creatividad y el pensamiento estratégico.

En este contexto, la innovación se convierte en un eje central para la formación financiera. Innovar en educación no significa únicamente usar nuevas herramientas tecnológicas, sino repensar el papel del estudiante, del docente y del propio proceso de aprendizaje. El reto está en diseñar experiencias formativas que desarrollen competencias integrales, que vayan más allá de lo técnico y fomenten la mentalidad crítica y la capacidad de resolución de problemas complejos. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el *design thinking*, permiten a los estudiantes tomar un rol protagonista, aprendiendo mediante la práctica, la colaboración y la reflexión.

En respuesta a esta necesidad, surge el Laboratorio de Innovación Financiera, una iniciativa metodológica que busca transformar la forma en que se enseña y aprende Finanzas Corporativas. Este laboratorio combina herramientas de inteligencia artificial con dinámicas activas de aprendizaje, en un entorno híbrido que integra actividades presenciales y virtuales. Su objetivo es claro: preparar a los estudiantes para enfrentarse a los retos reales del sector financiero actual, fomentando una actitud innovadora, crítica y proactiva. A través de este enfoque, se promueve una formación más relevante, dinámica y alineada con las exigencias del mundo profesional.

2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN CONCEPTUAL

La innovación en finanzas corporativas no solo se refiere al desarrollo de nuevos productos financieros, sino también a la transformación de procesos, modelos de negocio y formas de análisis mediante el uso de tecnologías emergentes. Este enfoque innovador está asociado a la capacidad de las organizaciones para adaptarse rápidamente a contextos económicos cambiantes, incorporar criterios de sostenibilidad y aprovechar la digitalización para generar valor (Schueffel, 2016).

En los últimos años, han surgido tendencias disruptivas que están redefiniendo el ecosistema financiero. La tokenización de activos, las plataformas de financiación alternativa, el uso de blockchain para procesos

de validación y la incorporación de factores ESG (ambientales, sociales y de gobernanza) en las decisiones de inversión representan solo algunos ejemplos de esta evolución. Estas transformaciones exigen que los futuros profesionales no solo comprendan las herramientas tradicionales de análisis financiero, sino que también adquieran una mirada crítica y prospectiva sobre las oportunidades y riesgos que plantea la innovación.

En este contexto, el concepto de FinTech cobra especial relevancia. Según Gomber et al. (2017), FinTech se refiere a la integración de soluciones tecnológicas en servicios financieros para mejorar su eficiencia, accesibilidad y personalización. Esta dinámica ha incrementado la necesidad de perfiles profesionales con competencias tecnológicas, creativas y estratégicas que vayan más allá del conocimiento técnico convencional.

Frente a los desafíos que plantea la formación de estos perfiles, las metodologías activas ofrecen una alternativa sólida al modelo expositivo tradicional. Estas metodologías, centradas en el estudiante, buscan fomentar el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la participación activa del alumnado.

Una de las más relevantes es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que plantea el abordaje de problemas reales como punto de partida para la adquisición de conocimientos. De acuerdo con Thomas (2000), el ABP permite a los estudiantes desarrollar competencias técnicas y transversales a través de la investigación, el análisis, la toma de decisiones y la colaboración.

Por otro lado, el Design Thinking, metodología ampliamente adoptada en contextos de innovación y emprendimiento, se estructura en cinco fases: empatizar, definir, idear, prototipar y testear (Brown, 2009). Este enfoque permite abordar los problemas desde la perspectiva del usuario, promoviendo soluciones creativas, viables y sostenibles. Su aplicación en el aula estimula la empatía, la creatividad, la iteración y la capacidad de adaptación a escenarios inciertos.

Ambas metodologías comparten la premisa de que el aprendizaje ocurre de manera más eficaz cuando los estudiantes enfrentan situaciones auténticas que requieren una combinación de análisis, juicio crítico, pensamiento lateral y trabajo colaborativo. Según Prince (2004), este tipo

de enfoques generan mayor retención de contenidos y un desarrollo más profundo de habilidades cognitivas superiores, especialmente en campos como las ciencias económicas.

El avance de la inteligencia artificial y machine learning han generado un impacto significativo tanto en el ámbito financiero como en el educativo. En el primero, su aplicación se ha extendido a procesos como el análisis predictivo, la evaluación de riesgos, la personalización de productos financieros y la detección de fraudes (Bussmann et al., 2021). En la docencia, la IA comienza a integrarse como un asistente pedagógico que permite personalizar contenidos, generar retroalimentación automatizada, facilitar la tutoría asincrónica y potenciar la autonomía del aprendizaje (Luckin et al., 2016).

En el contexto universitario, herramientas como ChatGPT, Perplexity o Copilot se están utilizando para apoyar la escritura académica, la exploración de ideas y la simulación de escenarios. Su uso no reemplaza al docente, pero puede ser un potente complemento para el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la resolución de problemas complejos. Según Holmes et al. (2022), la IA debe ser entendida como una tecnología mediadora del aprendizaje, cuyo valor educativo dependerá del diseño pedagógico con el que se integre.

Desde el punto de vista financiero, la IA permite el procesamiento de grandes volúmenes de datos no estructurados, la generación de modelos de riesgo dinámicos, la automatización de tareas contables y la optimización de decisiones de inversión mediante algoritmos de aprendizaje automático. Esto transforma radicalmente la forma en que se realiza el análisis financiero, y al mismo tiempo redefine el perfil de competencias requerido en los futuros profesionales del sector (Davenport & Ronanki, 2018).

La integración de IA en la formación universitaria, especialmente en carreras vinculadas a las finanzas, se presenta como una oportunidad estratégica para acercar el proceso de aprendizaje a la realidad profesional, promoviendo una comprensión más profunda de la tecnología, una actitud crítica ante sus limitaciones y un uso ético de sus capacidades.

3. OBJETIVOS

El proyecto tiene como propósito central transformar la enseñanza de las Finanzas Corporativas mediante un enfoque metodológico innovador que integra inteligencia artificial generativa, metodologías activas como *design thinking* y un formato híbrido de aprendizaje. El proyecto se orienta al desarrollo integral del alumnado, fomentando no solo el dominio técnico, sino también las habilidades transversales necesarias para desenvolverse en un entorno financiero cada vez más digitalizado, incierto y cambiante.

3.1. Objetivo general

Diseñar e implementar un modelo didáctico basado en retos reales y apoyado en herramientas de IA, que permita a los estudiantes desarrollar soluciones innovadoras en el ámbito de las Finanzas Corporativas, potenciando su preparación académica y profesional.

3.2. Objetivos específicos

- Integrar el uso de inteligencia artificial generativa en procesos de análisis, ideación y presentación de propuestas financieras.
- Fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos mediante la aplicación de metodologías activas como *design thinking*.
- Desarrollar competencias comunicativas a través de la simulación de pitchs profesionales con retroalimentación automatizada.
- Potenciar el trabajo en equipo, la colaboración digital y la autonomía del estudiante en un entorno híbrido de aprendizaje.
- Promover la reflexión ética y el uso responsable de tecnologías emergentes en contextos financieros.

Este proyecto contribuye al desarrollo de competencias técnicas, como el análisis financiero, la modelización y la toma de decisiones estratégicas, así como de competencias transversales clave: pensamiento crítico, innovación, comunicación efectiva, alfabetización digital, trabajo

colaborativo y adaptabilidad. La propuesta busca formar perfiles profesionales integrales, capaces de liderar procesos de transformación en el ecosistema financiero actual y futuro.

4. METODOLOGÍA

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

La propuesta nace con la intención de transformar la docencia universitaria en Finanzas Corporativas mediante la integración pedagógica de herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa, metodologías activas y un enfoque híbrido de aprendizaje. Este diseño metodológico busca no solo mejorar la comprensión técnica de los contenidos, sino también fomentar competencias transversales esenciales como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la comunicación estratégica.

El modelo se articula en tres fases estructuradas y complementarias, que permiten a los estudiantes recorrer un itinerario de aprendizaje experiencial desde la detección de problemas reales hasta la presentación de soluciones innovadoras. Cada fase está apoyada por herramientas tecnológicas específicas, seleccionadas por su accesibilidad, funcionalidad y capacidad para potenciar la autonomía del alumnado.

4.1. Fase 1: Detección de retos con inteligencia artificial generativa

La primera fase propuesta se centra en identificar, analizar y delimitar los grandes desafíos actuales del entorno financiero. Esta etapa está diseñada para desarrollar en los estudiantes una mirada crítica y prospectiva, que les permita entender las transformaciones estructurales del sector y reconocer oportunidades de innovación.

En este punto, la IA generativa se convierte en una aliada estratégica del proceso de análisis. Los estudiantes trabajan en grupos y utilizan herramientas como ChatGPT, Perplexity AI o Copilot para realizar investigaciones asistidas sobre temáticas emergentes: financiación alternativa de startups, integración de criterios ESG en PYMEs, impacto de la tokenización de activos, procesos de fusiones y adquisiciones o gestión de riesgos en contextos de alta volatilidad.

Estas plataformas permiten sintetizar grandes volúmenes de información, contrastar perspectivas, formular preguntas estratégicas y detectar patrones que, de forma manual, requerirían un esfuerzo desproporcionado en tiempo y recursos. Además, los estudiantes aprenden a distinguir entre fuentes primarias, secundarias y generadas por IA, lo cual fortalece su pensamiento crítico y su alfabetización informacional.

La tarea final de esta fase consiste en formular un reto financiero específico, que sea relevante, realista y abordable en el marco del laboratorio. Este reto será la base sobre la cual se desarrollará la propuesta de innovación en las fases posteriores.

4.2. Fase 2: Ideación y diseño con Design Thinking

Una vez definidos los retos, los equipos avanzan hacia la segunda fase: la generación de soluciones innovadoras mediante la metodología de Design Thinking. Esta fase busca canalizar la creatividad del alumnado de forma estructurada, permitiendo una exploración de alternativas que combine empatía, análisis de necesidades, ideación divergente y prototipado funcional.

Se parte de la empatía con los usuarios o actores implicados en el reto definido (por ejemplo, emprendedores, inversores, analistas, reguladores o consumidores financieros), lo cual obliga a los estudiantes a abandonar un enfoque meramente técnico para incorporar dimensiones sociales, éticas y operativas. A través de entrevistas simuladas, encuestas breves o análisis de casos reales, los equipos construyen perfiles de usuarios y definen “puntos de dolor” clave.

En la fase de ideación, las herramientas de IA vuelven a desempeñar un papel central. ChatGPT, por ejemplo, se utiliza como asistente creativo

que propone alternativas de solución, compara modelos existentes, simula escenarios y sugiere mejoras iterativas. El alumnado aprende a interactuar con la IA no como sustituta del pensamiento humano, sino como complemento que potencia la exploración, acelera el análisis y amplifica la imaginación.

A medida que se refinan las ideas, se pasa a una etapa de prototipado funcional, en la que se elabora una representación estructurada de la solución: un modelo de negocio, un flujo de proceso, un pitch deck, una arquitectura tecnológica o una estrategia de implementación. Esta fase favorece el pensamiento sistémico, el trabajo colaborativo y la capacidad de planificación realista.

El entregable principal es un proyecto de innovación financiera estructurado, que responda al reto planteado con una solución viable, creativa y argumentada.

4.3. Fase 3: Simulación de pitch y retroalimentación con IA

La tercera y última fase del laboratorio tiene como objetivo principal desarrollar habilidades de comunicación estratégica, esenciales para defender y posicionar una propuesta de valor en contextos profesionales. Para ello, se plantea una dinámica de presentación tipo pitch ante un público simulado y real.

En primer lugar, los estudiantes ensayan sus exposiciones frente a una IA configurada como interlocutor simulado. Esta puede adoptar distintos perfiles: inversor, stakeholder institucional, regulador financiero o cliente objetivo. Herramientas como ChatGPT permiten programar respuestas específicas, realizar preguntas críticas y ofrecer retroalimentación detallada sobre la presentación del equipo, el contenido, la claridad del discurso y la persuasión del mensaje.

Esta fase permite mejorar no solo las presentaciones, sino también el pensamiento reflexivo del alumnado, ya que deben interpretar el feedback recibido, identificar puntos débiles y reestructurar su narrativa. Además, se les enseña a utilizar criterios éticos al integrar IA en procesos de comunicación profesional, como el uso responsable de

contenidos generados automáticamente o la transparencia en la procedencia de los datos utilizados.

Finalmente, cada equipo realiza una presentación presencial ante el grupo y el profesorado, en la que se evalúa el proyecto según criterios de innovación, viabilidad técnica, impacto financiero y calidad comunicativa. Esta presentación funciona como cierre del proyecto y punto de reflexión colectiva sobre el proceso vivido.

4.4. Herramientas utilizadas

El diseño metodológico del Laboratorio de Innovación Financiera incorpora una selección cuidadosa de herramientas tecnológicas que acompañan y potencian cada una de las fases del proceso de aprendizaje. Estas herramientas han sido elegidas no solo por su funcionalidad y accesibilidad, sino también por su capacidad para fomentar la autonomía del estudiante, enriquecer la experiencia educativa y facilitar el desarrollo de competencias clave en el entorno financiero actual.

Durante la primera fase, centrada en la detección de retos, se emplean herramientas de inteligencia artificial generativa como ChatGPT, Perplexity AI y Microsoft Copilot. Estas plataformas permiten a los estudiantes acceder rápidamente a información relevante, formular preguntas estratégicas, identificar tendencias emergentes y generar ideas preliminares a partir de un análisis asistido de grandes volúmenes de datos. Además, su uso introduce al alumnado en el manejo crítico de contenido generado por IA, reforzando habilidades de validación, síntesis y pensamiento analítico.

En la segunda fase, orientada a la ideación y diseño de soluciones, las herramientas de IA continúan desempeñando un papel clave. ChatGPT se utiliza como un asistente creativo que apoya la generación de ideas, la comparación de modelos y la simulación de escenarios. Complementariamente, se emplean herramientas colaborativas como Miro o Jamboard para facilitar sesiones de brainstorming digital, esquematización de procesos y construcción colectiva de soluciones. Asimismo, plataformas como Canva o Figma pueden ser utilizadas para la elaboración de prototipos visuales, presentaciones y pitch decks, fomentando la comunicación visual y el diseño centrado en el usuario.

En la tercera fase, centrada en la simulación de presentaciones y la retroalimentación automatizada, se utilizan asistentes conversacionales basados en IA configurados para asumir roles específicos como inversores, reguladores o clientes. Estas simulaciones permiten a los estudiantes ensayar sus discursos, recibir preguntas desafiantes y obtener retroalimentación detallada sobre su argumentación, claridad y persuasión. Herramientas como Grammarly, DeepL Write o incluso extensiones de IA integradas en navegadores también son aprovechadas para mejorar la redacción, la corrección lingüística y la calidad de las comunicaciones escritas.

Además de las herramientas específicas por fase, el laboratorio se apoya en plataformas de gestión de aprendizaje como Moodle, Google Classroom o Microsoft Teams para centralizar recursos, coordinar actividades, facilitar la entrega de trabajos y realizar seguimientos personalizados. Estas plataformas permiten una organización eficiente del entorno híbrido, garantizando la accesibilidad y trazabilidad de todo el proceso formativo.

En conjunto, estas herramientas no se integran como fines en sí mismos, sino como medios pedagógicos que potencian el aprendizaje, estimulan la participación activa y preparan al alumnado para desenvolverse en un ecosistema financiero altamente digitalizado, complejo y en constante evolución.

4.5. Formato híbrido: ventajas y desafíos

El formato híbrido adoptado en el proyecto constituye una respuesta pedagógica alineada con las demandas de un entorno académico y profesional cada vez más dinámico y digitalizado. Esta modalidad combina instancias presenciales, trabajo asincrónico en línea y espacios de tutoría individual o grupal, permitiendo articular flexibilidad, autonomía y acompañamiento personalizado.

Una de las principales ventajas del formato híbrido es la flexibilidad que ofrece a los estudiantes para organizar su tiempo y ritmo de trabajo. Esta característica resulta especialmente valiosa en contextos donde el alumnado combina su formación académica con responsabilidades laborales u otras actividades. Al no depender exclusivamente de horarios

rígidos, los estudiantes pueden profundizar en los contenidos a su propio ritmo, revisar recursos varias veces y gestionar su participación de manera más eficiente.

El modelo híbrido también facilita un enfoque más personalizado del aprendizaje. Gracias a las tutorías en línea y al seguimiento asincrónico, es posible atender mejor las diferencias individuales en cuanto a estilos cognitivos, niveles de conocimiento previo o intereses profesionales. Esta capacidad de adaptación contribuye a generar una experiencia educativa más inclusiva y centrada en las necesidades reales del estudiante.

Sin embargo, esta modalidad también plantea desafíos relevantes que deben ser gestionados con una planificación pedagógica rigurosa. Uno de los riesgos más habituales es la posible desconexión emocional o pérdida de motivación por parte del alumnado. La distancia física y la asincronía pueden provocar una sensación de aislamiento si no se cuida de manera intencionada la dimensión relacional del aprendizaje. Por ello, resulta clave diseñar actividades que fomenten la colaboración, el sentido de comunidad y el vínculo con el docente.

Otro aspecto crítico es la brecha digital. No todos los estudiantes cuentan con las mismas condiciones de acceso a dispositivos, conectividad o competencias tecnológicas. Estas desigualdades pueden traducirse en barreras de participación y aprovechamiento, por lo que es fundamental garantizar una infraestructura mínima adecuada y ofrecer apoyos formativos para el uso de las herramientas digitales implicadas.

Desde la perspectiva docente, el formato híbrido requiere una planificación meticulosa y un rediseño de las prácticas pedagógicas. No se trata simplemente de trasladar los contenidos presenciales al entorno virtual, sino de articular una propuesta coherente que combine adecuadamente los distintos tiempos, formatos y estrategias de aprendizaje. Este enfoque demanda además una actualización permanente por parte del profesorado, tanto en el uso de recursos tecnológicos como en metodologías activas y formas de evaluación adaptativas.

En definitiva, el formato híbrido que estructura el Laboratorio de Innovación Financiera representa una oportunidad para transformar la enseñanza universitaria, siempre que se aborde desde una lógica pedagógica consciente y contextualizada. Su éxito dependerá, en última instancia,

de la capacidad institucional y docente para articular tecnología, metodología y acompañamiento humano en función de un aprendizaje profundo, significativo y equitativo.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Esta propuesta metodológica innovadora pretende transformar la enseñanza de las Finanzas Corporativas mediante la incorporación de inteligencia artificial y metodologías activas de aprendizaje. Aunque aún no ha sido implementado de manera formal, su diseño se fundamenta en principios pedagógicos contrastados, lo que permite anticipar con fundamento una serie de resultados esperados y competencias que se prevé desarrollar en el alumnado.

Durante la fase de diseño, se han esbozado distintos escenarios de aplicación y ejemplos de proyectos que los estudiantes podrían llevar a cabo. Entre ellos destacan propuestas como una plataforma de financiación alternativa para startups de impacto social, que combine el análisis financiero tradicional con criterios ESG y herramientas de IA predictiva; un modelo de tokenización de activos inmobiliarios que permita el acceso de pequeños inversores a mercados tradicionalmente restringidos, utilizando tecnología blockchain; una herramienta de análisis estratégico para operaciones de fusiones y adquisiciones basada en machine learning y minería de datos; o un simulador de impacto climático para pequeñas y medianas empresas, capaz de estimar consecuencias financieras de escenarios ambientales extremos o transiciones regulatorias.

Estos proyectos, aún hipotéticos, ejemplifican el tipo de retos complejos que los estudiantes abordarán en un entorno que combina la resolución de problemas reales con el uso intensivo de tecnologías emergentes.

Desde el punto de vista competencial, el laboratorio está diseñado para fomentar de forma integrada tanto habilidades técnicas como capacidades transversales esenciales en el ámbito profesional actual. Se espera que el alumnado desarrolle una sólida creatividad e innovación, al enfrentarse a situaciones abiertas que exigen el diseño de soluciones originales y adaptadas a contextos cambiantes. El pensamiento crítico y analítico será otra competencia clave, favorecida por la necesidad de

interpretar información financiera, contrastar fuentes y argumentar propuestas con base en datos rigurosos y tendencias complejas.

La resolución de problemas reales se plantea como eje metodológico central. A través de procesos estructurados como el design thinking, el alumnado tendrá que integrar múltiples perspectivas (económicas, tecnológicas, éticas, sociales) en la construcción de soluciones viables. En paralelo, se promoverá la alfabetización digital, mediante el uso sistemático de herramientas de inteligencia artificial generativa, sistemas de visualización de datos y plataformas colaborativas online. Estas herramientas no se utilizarán de forma aislada, sino como parte de una estrategia formativa que busca integrar la tecnología en el análisis, la creación y la comunicación de valor financiero.

Asimismo, se fomentará competencias comunicativas avanzadas, tanto en el plano interpersonal como profesional. La interacción con simuladores de interlocutores (stakeholders) basados en IA, así como las presentaciones finales presenciales, ofrecerán al alumnado la oportunidad de perfeccionar su capacidad de argumentación, su claridad expositiva y su eficacia persuasiva. El trabajo en equipo y la colaboración entre iguales serán también esenciales para la dinámica del laboratorio, que se organizará en grupos multidisciplinares donde se fomentará el liderazgo distribuido, la negociación, la empatía y la toma de decisiones compartida.

Por último, se espera que este enfoque contribuya significativamente a la preparación profesional del alumnado. En un contexto marcado por la digitalización, la automatización de procesos y la creciente demanda de perfiles adaptativos, los egresados que hayan participado en este laboratorio contarán con una ventaja competitiva real. No solo habrán profundizado en el conocimiento de las finanzas corporativas desde una perspectiva práctica e innovadora, sino que habrán desarrollado una mentalidad crítica, creativa y tecnológica, indispensable para liderar procesos de transformación en el sector financiero.

6. DISCUSIÓN

La incorporación de tecnologías emergentes en la enseñanza universitaria, y en particular de inteligencia artificial generativa, no es solo una cuestión técnica, sino fundamentalmente pedagógica. Supone un

cambio profundo en las dinámicas del aula, en el rol del profesorado y en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. El enfoque presentado exige, por tanto, una reflexión crítica sobre cómo garantizar una implementación didáctica que sea coherente, inclusiva y éticamente responsable.

Uno de los elementos centrales del modelo es el papel del docente, que deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en mentor, guía y facilitador del aprendizaje. En este nuevo contexto, su función se centra en acompañar al alumnado en el desarrollo de proyectos complejos, ayudándoles a formular preguntas relevantes, seleccionar fuentes fiables, estructurar ideas, y aprovechar el potencial de la IA sin depender ciegamente de ella. La labor docente incluye también la mediación entre tecnología y pensamiento crítico: enseñar al estudiante a evaluar los resultados generados por la IA, identificar sesgos, detectar errores y complementar la información con juicio experto.

Este rol requiere una alta implicación pedagógica, una planificación meticulosa y competencias digitales avanzadas. Pero también demanda sensibilidad para gestionar la diversidad de ritmos, niveles y estilos de aprendizaje, especialmente en un entorno híbrido donde conviven actividades presenciales, asincrónicas y mediadas por algoritmos.

En paralelo, el uso de inteligencia artificial en entornos educativos plantea importantes desafíos éticos y de equidad. No todos los estudiantes parten del mismo nivel de acceso tecnológico ni de familiaridad con estas herramientas. Por ello, resulta fundamental asegurar una infraestructura adecuada y ofrecer formación inicial que iguale las condiciones de participación. El acceso libre a herramientas como ChatGPT o Perplexity, junto con una orientación docente clara sobre su uso, puede contribuir a reducir brechas, pero no las elimina por sí solo.

Desde una perspectiva ética, es imprescindible fomentar un uso crítico y transparente de la IA. El alumnado debe ser capaz de reconocer cuándo un contenido ha sido generado automáticamente, aprender a validar la información y respetar principios como la autoría intelectual, la privacidad de datos o la no manipulación. La alfabetización digital no debe limitarse al manejo instrumental, sino que debe incorporar

criterios éticos, epistemológicos y cívicos que preparen a los futuros profesionales para un uso responsable de la tecnología.

A partir del diseño presentado, pueden formularse algunas recomendaciones clave para su implementación en otras instituciones. En primer lugar, es esencial que cada adaptación respete el contexto institucional: nivel académico, tipo de alumnado, disponibilidad tecnológica y cultura pedagógica. No se trata de replicar un modelo cerrado, sino de adaptar un marco flexible a cada realidad. En segundo lugar, es aconsejable comenzar con experiencias piloto de pequeña escala que permitan ajustar dinámicas, evaluar resultados y recoger retroalimentación antes de extender el modelo a otras asignaturas o titulaciones.

Además, conviene generar espacios de formación y reflexión compartida entre docentes, donde puedan intercambiarse buenas prácticas, resolver dudas éticas y construir un lenguaje común sobre el uso de IA en la docencia. Este tipo de iniciativas, más allá de su impacto en una asignatura concreta, contribuyen a fortalecer una cultura de innovación pedagógica crítica, colaborativa y sostenible dentro de las instituciones de educación superior.

En definitiva, la clave del éxito no reside solo en la tecnología empleada, sino en cómo se articula pedagógicamente. Solo si el enfoque metodológico se pone al servicio del aprendizaje profundo, de la equidad y del pensamiento ético, podrá la inteligencia artificial desempeñar un papel transformador en la educación universitaria.

7. CONCLUSIONES

La propuesta metodológica presentada constituye una respuesta innovadora a los retos actuales de la docencia en Finanzas Corporativas. Mediante la integración de inteligencia artificial generativa, metodologías activas centradas en la resolución de problemas reales y un formato híbrido de aprendizaje, se plantea una experiencia formativa más dinámica, crítica y conectada con el entorno profesional.

Este enfoque permite avanzar hacia un modelo educativo donde el estudiante adopta un papel protagonista, desarrollando no solo conocimientos técnicos sólidos, sino también competencias transversales

esenciales como la creatividad, el pensamiento analítico, la comunicación estratégica y la alfabetización digital. Todo ello en un entorno que simula las exigencias del mercado financiero contemporáneo.

Aunque el diseño aún no ha sido implementado de forma definitiva, ofrece una base estructurada y replicable que permite avanzar hacia experiencias piloto controladas. A futuro, una vía especialmente prometedora sería su aplicación en asignaturas del ámbito financiero dentro de programas de máster, donde el nivel de madurez académica del alumnado y la orientación profesional de estos estudios facilitarían una puesta en práctica más eficaz y contextualizada.

Entre las líneas de desarrollo e investigación destacan la validación empírica del modelo, la exploración del impacto del uso de IA en el aprendizaje, y la adaptación de la metodología a otros contextos académicos y perfiles de estudiantes. Será también fundamental definir marcos éticos para el uso responsable de estas tecnologías y desarrollar instrumentos de evaluación que valoren tanto los resultados como los procesos de innovación y reflexión crítica.

8. REFERENCIAS

Brown, T. (2009). Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society. Harvard Business Press.

Bussmann, N., Giudici, P., Marinelli, D., & Papenbrock, J. (2021). Explainable machine learning in credit risk management. *Computational Economics, 57*(1), 203–216. https://doi.org/10.1007/s10614-020-10042-0

Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. Harvard Business Review, 96(1), 108–116.

Gomber, P., Koch, J. A., & Siering, M. (2017). Digital Finance and FinTech: Current research and future research directions. Journal of Business Economics, 87(5), 537–580. https://doi.org/10.1007/s11573-017-0852-x

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Schueffel, P. (2016). Taming the beast: A scientific definition of fintech. Journal of Innovation Management, 4(4), 32–54. https://doi.org/10.24840/2183-0606_004.004_0004

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.

EDUCAR CREANDO: EL PODER DE LA IMAGINACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS DIGITALES. DEL AULA UNIVERSITARIA AL AULA DE INFANTIL

PATRICIA GONZÁLEZ ELICES
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la evolución tecnológica ha generado un cambio social abrumador, cambiando la forma de interactuar, aprender e incluso comprar. En el contexto educativo, especialmente en las etapas iniciales, la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las aulas ha posibilitado un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ampliando las posibilidades y redefiniendo las formas en que los estudiantes aprenden y construyen su conocimiento. La naturaleza inmersiva de los entornos digitales facilita que el alumnado pueda explorar de forma autónoma y que descubran y experimenten, a través de recursos creados *ad hoc*, lo que resulta especialmente eficaz para su desarrollo. Los niños de Educación Infantil se caracterizan por una alta sensibilidad ante los estímulos sensoriales y una necesidad de aprendizaje activo. En este sentido, las TIC, o los recursos que pueden elaborarse con ellas, pueden promover la creatividad y el aprendizaje significativo (Barrios y Cotes, 2024). Ahora bien, el fomento de la creatividad o el uso de las TIC no debe limitarse al alumnado de las etapas educativas básicas. La educación, con independencia de la edad de los estudiantes, debería fomentar la imaginación y la creatividad, pues son aspectos que permiten desarrollar un pensamiento crítico y la capacidad de poder imaginar y empatizar ante las circunstancias de nuestros semejantes. En este sentido, los estudiantes de los grados de Magisterio, dado que en su futuro profesional deberán, a su vez,

ser capaces de favorecer la creatividad, son los candidatos perfectos para promocionar, durante su formación, acciones innovadoras que mejoren su inventiva. La creatividad y la innovación constituyen competencias clave en el contexto académico. Impulsar este tipo de iniciativas resultará crucial para su crecimiento cognitivo, emocional y social (Fiallos et al., 2023). Potenciar estas capacidades favorecerá que los futuros docentes sean capaces (y estén más motivados) de crear sus propios recursos didácticos, adaptándose a las necesidades del aula y al contexto cultural de los niños.

Existen diferentes estrategias para fomentar la creatividad en el aula, incluyendo el uso de herramientas tecnológicas (Sánchez-Miguel et al., 2020). Así mismo, el fomento de la curiosidad y el uso de técnicas de pensamiento lateral son estrategias efectivas (González-Romero et al., 2019).

La revisión sistemática de Ayala y Rivero (2018), pone de manifiesto que la creatividad y la innovación pueden ser implementadas también en la educación superior a través de metodologías activas y del desarrollo de habilidades creativas. Es precisamente bajo esta premisa que se presenta la siguiente investigación. La formación de futuro docente, requiere experiencias que supongan un uso significativo de las TIC y que integren una reflexión pedagógica. Como futuros profesionales, es importante que entiendan la importancia de elaborar material didáctico propio ajustado a las necesidades educativas y que incremente el aprendizaje y la motivación.

2. OBJETIVOS

Con el objetivo de incrementar la creatividad y la reflexión crítica del futuro docente, que vive en una sociedad inmersa en las TIC y la IA, se diseñó una propuesta de actividad para que los estudiantes del grado de Magisterio en Educación Infantil, elaborasen una fotonovela como recurso didáctico a utilizar en un aula de segundo ciclo.

2.1. Objetivos específicos

- Mejorar e incrementar la creatividad del futuro docente a través del uso de las TIC y una propuesta de actividad práctica.

– Mejorar la participación y la motivación de los estudiantes ante la realización de actividades académicas.

– Ofrecer una alternativa innovadora como actividad de aprendizaje.

– Aumentar la reflexión sobre la importancia de saber presentar contenido curricular a través de recursos visuales.

3. METODOLOGÍA

La metodología se estructuró como un proyecto de cuatro semanas.

3.1. Participantes

Las participantes de esta investigación forman parte del grupo de estudiantes de los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). La muestra estuvo compuesta por un total de 41 estudiantes (27 del grado de Magisterio en Educación Infantil -65.85%- y 14 del grado de Magisterio en Educación Primaria -34.15%-). El 78.05% eran mujeres (32 participantes) y el 21.95% hombres (9 participantes), con una media de 27 años, oscilando entre edades de entre 21 años a 37.

3.2. Instrumento y recogida de datos

Para la recogida de datos se diseño un instrumento ad hoc a través de Google Forms, compuesto por tres bloques. El primero para la recolección de datos sociodemográficos (edad, sexo, curso académico y CCAA). El segundo, formado con preguntas cerradas relacionadas con la percepción de utilidad del recurso elaborado y la percepción del supuesto incremento de la motivación de sus futuros alumnos con su uso. Finalmente, el tercer bloque diseñado en escala Likert (donde 1 era totalmente en desacuerdo y 5 era totalmente de acuerdo) estaba destinado a recopilar información sobre la autoevaluación del estudiantado y su propia motivación e interés. Algunos ejemplos son: “valoro la utilización de las TIC para elaborar un recurso didáctico”, “el tener que crear un recurso a través de imágenes aumenta mi grado de implicación en la

tarea" o "considero que la elaboración de este tipo de recursos mejora mi capacidad crítica y mi planificación didáctica".

Tras estos bloques, se destinaba un espacio con preguntas abiertas para que pudieran señalar los aspectos positivos y negativos que consideraban que tenía la elaboración de recursos digitales como la fotonovela para enseñar contenido en la etapa de Infantil.

Así mismo, y de forma complementaria, se realizaba un registro de las calificaciones obtenidas tras la presentación y evaluación de la actividad, de tal forma que pudiese recogerse también información cuantitativa derivada de una valoración externa. Para la calificación de la actividad se utilizó una rúbrica, a fin de intentar obtener una valoración lo más objetiva posible.

3.2. Procedimiento

El sistema de evaluación de UDIMA sigue el modelo de evaluación continua, por lo que se proponen diferentes actividades durante el curso que promedian con la nota final del examen. El proyecto se planteó para llevarse a cabo a través de una de las actividades a realizar. Concretamente, se pedía que los estudiantes elaborasen un recurso didáctico, concretamente una fotonovela, para enseñar un contenido didáctico en un aula hipotética del 2º ciclo de Educación Infantil. Con ello se quería que los estudiantes se pusieran en la piel de un docente y creara material propio a utilizar durante sus clases.

Se redactaron las instrucciones para llevar a cabo la tarea. En ella se especificaban los pasos a seguir, los objetivos y los criterios de evaluación. Se les solicitaba, entre otras cosas, la elaboración de un informe en el que explicasen el contenido a trabajar a través de la fotonovela, el resumen de la historia que querían contar y el guion literario (que les servía para planificar la fotonovela). Además, se les pedía que creasen la propia fotonovela, de forma similar a un cuento, teniendo en cuenta las características de los destinatarios a los que iría dirigido.

Es importante mencionar que se ofrecen dos actividades de evaluación continua y que pueden elegir si desean hacerlas o no, existiendo la posibilidad de realizar solo una durante el curso.

Los estudiantes, de forma individual y autónoma, eligieron un contenido curricular, pensaron una historia para trabajarlo y planificaron las escenas que tendría. Tras ello, escribieron el guion literario (voz en off, personajes/diálogos y fotografías de cada viñeta), realizaron las fotografías y editaron la fotonovela con diferentes herramientas digitales (Canva, BeFunky o Comic Life, entre otras). A través de este proceso, se buscó integrar el uso pedagógico de las TIC con el desarrollo de competencias profesionales propias de la etapa educativa de Educación Infantil.

4. RESULTADOS

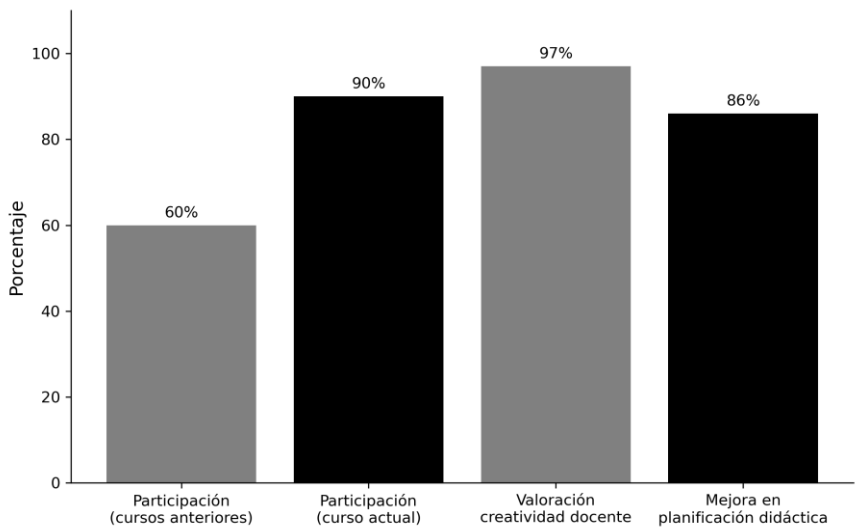
La experiencia mostró que los estudiantes de grado manifestaban un alto grado de implicación y satisfacción con el producto final. Los estudiantes se sienten más motivados para realizar la tarea y son optimistas con sus aprendizajes. La participación (realización de la actividad) aumentó en comparación con cursos anteriores. La percepción estudiantil sobre la utilización del recurso en una utilización real fue positiva. Se abordaron principalmente contenidos curriculares relacionados principalmente con dos de las distintas áreas de Educación Infantil: crecimiento en armonía (a través de fotonovelas para trabajar la gestión de emociones y construcción de la identidad), y descubrimiento y exploración del entorno (incluyendo fotonovelas para conocer el entorno físico, social y cultural de los niños).

De forma muy suscinta, se muestran a continuación los principales resultados:

- Mayor interés por la realización de la actividad (más preguntas al docente) y mayor motivación por realizar la tarea.
- Mayor participación en relación a otros cursos académicos.
- Mejora de la calificación de la actividad.
- Percepción positiva sobre la utilidad del recurso en el aula.
- Percepción positiva y optimista en relación con su aprendizaje.

El Gráfico 1 muestra la valoración de un recurso como la fotonovela en el proceso formativo. Se observa un incremento significativo en la participación del alumnado en comparación con cursos anteriores, sugiriendo un mayor compromiso con la tarea a realizar. Esta tendencia puede estar relacionada con el carácter creativo de la actividad y la conexión entre teoría y práctica. Por otro lado, la gráfica muestra una valoración positiva sobre cómo los estudiantes conciben la fotonovela como medio para desarrollar la creatividad docente. Prácticamente la totalidad (97%) pone de manifiesto el potencial que tiene este tipo de recursos. Otro aspecto importante que queda reflejado en los datos es el amplio reconocimiento de una mejora en la capacidad de planificación didáctica tras la realización de la tarea, lo que revela que la experiencia además de ser interesante y bien valorada, fue también formativa en términos pedagógicos.

GRÁFICO 1.



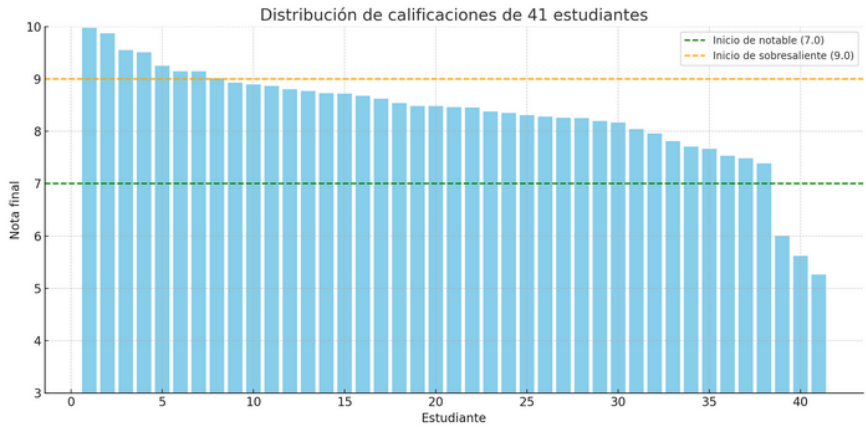
Fuente: Elaboración própria

Como complemento a estos resultados, se aprecia en el análisis una percepción generalizada de optimismo hacia el aprendizaje y una evaluación positiva de la utilidad del recurso en contextos reales, sugiriendo que la propuesta de actividades innovadoras y diferentes, pueden tener

un impacto positivo en la formación docente, no solo a nivel competencial, sino a nivel actitudinal.

Por su parte, el Grafico 2 muestra la calificación de los estudiantes, tomando como referente la nota por la actividad.

GRÁFICO 2.



Fuente: Elaboración própria.

Tal y como se observa, la mayoría de estudiantes obtuvo calificaciones de notable y sobresaliente, siendo el grupo minoritario el que presenta un aprobado. Aproximadamente el 90% del grupo obtiene una nota superior a 7 puntos. En comparación con cursos anteriores a la implementación de esta propuesta, se observa un incremento de las calificaciones y mayor compromiso del alumnado.

En relación con el análisis cualitativo efectuado tras el análisis de las preguntas abiertas y la percepción de los participantes sobre lo aprendido durante la realización de la actividad, se pueden apreciar reflexiones profundas sobre su posible repercusión en su futuro profesional. Tomando como referencia las propias palabras de los participantes, se señalan a continuación alguna de sus frases a modo de ejemplo: “Me ayudó a ponerme en el lugar de mis alumnos y adaptar los contenidos a sus posibles intereses”, “Aunque me ha costado un poco, me ha gustado mucho tener libertad para crear una historia que sirva para enseñar valores”. “La actividad me ha servido para darme cuenta de la importancia

de planificar bien qué recursos utilizar para cada ocasión", "Me ha parecido muy útil y he aprendido mucho. Ha sido una manera diferente de aprender contenidos teóricos", "Creo que me ha permitido ser más consciente de la importancia que tienen algunas decisiones en educación", "Ahora veo más claro cómo puedo utilizar fotografías para contar una historia con contenido pedagógico". Por otra parte, un número elevado de los comentarios hacen alusión a la dimensión lúdica de la actividad propuesta, en sintonía con la necesidad de combinar la planificación y pautas claras con la fantasía y la capacidad creativa (Robinson, 2016).

5. DISCUSIÓN

Los recursos que se elaboraron abordaban tanto contenidos curriculares (hábitos saludables, emociones, o conceptos lógico-matemáticos), como propuestas transversales y educación en valores. El componente visual y narrativo se valoró como fuente facilitadora para la comunicación con los infantes de 3 a 6 y, como medio innovador e interesante para abordar el aprendizaje. Las propias características evolutivas del alumnado de esta etapa, así como su curiosidad y la interacción simbólica, constituyen los pilares que sustentan la utilización de recursos con lenguaje multimodal, pues, tal y como señalan Kress y Selander (2021), favorecen la construcción de significado y una comprensión profunda del contenido. Los resultados obtenidos hacen pensar que la fotonovela puede utilizarse como recurso educativo, tal y como ya mencionó Mestre, (2004), al potenciar, no solo la creatividad, sino también la competencia digital y comunicativa del futuro docente, aspectos esenciales en la educación contemporánea.

La fotonovela es un recurso similar al cómic, pues narra una historia, siendo la diferencia principal el uso de dibujos o fotografías. Por tanto, si las investigaciones recientes (Escobar et al., 2022), señalan el cómic como recurso educativo, es coherente que la fotonovela se pueda considerar también una herramienta didáctica, y así lo confirma la percepción de los estudiantes participantes en el presente estudio. Al igual que el cómic, la fotonovela puede servir para que los estudiantes comprendan mejor la línea argumental, pues la propia imagen ofrece un apoyo al relato,

favoreciendo además el interés por la historia narrada, potenciando el desarrollo de la alfabetización visual y el fomento de hábitos lectores desde edades tempranas (Tamayo et al., 2021). Sin duda, la iniciación a la lectura a través de historias visuales, de personajes cercanos o situaciones cotidianas, en lugar de textos tradicionales, puede resultar menos complejo o amenazante para los escolares (Harmawati et al., 2020).

Así mismo, la percepción que tienen los estudiantes sobre la posibilidad de aprendizaje de ese contenido por parte de sus futuros alumnos es positiva, considerando el recurso creado como una herramienta válida y efectiva para transmitir conocimiento. Como consecuencia, la capacidad de adaptación que tienen las TIC en relación con las necesidades de los niños, es un aspecto fundamental para el éxito de la tecnología en las aulas, promoviendo además un aprendizaje inclusivo que respete las diferencias individuales del alumnado (López et al., 2024). Así mismo, se suma la importancia que tiene (y le otorgan) el trabajar, en estas edades, con elementos visuales motivadores, que capten la atención de los niños.

Es importante asumir que los docentes deben abordar el proceso de enseñanza desde diferentes metodologías y, la representación visual, constituye una forma de abordaje válida, además de suponer y desarrollar una experiencia de alfabetización (Barbre, 2018). Al igual que el cómic o la novela gráfica, la fotonovela no solo representa una forma atractiva de presentar la información, sino que posibilita utilizar elementos artísticos en conexión con el currículo, tal como demuestra este estudio. Diferentes experiencias educativas han mostrado que el aprendizaje es un proceso sensorial, lo que pone de manifiesto el valor de prácticas de naturaleza visual en el aula. La literatura o la narrativa se presentan como técnicas capaces de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, tanto en futuros docentes como en los propios estudiantes. Permite atraer la atención del alumnado y relacionar conceptos académicos con sus propias experiencias e intereses, facilitando un aprendizaje más duradero y profundo (Rivera et al., 2024), lo que podría explicar el aumento en las calificaciones obtenidas.

Las fotografías e imágenes son parte del día a día, pudiendo ser herramientas valiosas para fomentar la imaginación y elaborar una historia. Las imágenes pueden ayudar a comprender situaciones, pues tienen un

gran poder comunicativo (Múnera, 2021). La percepción de los estudiantes sobre su utilidad en la enseñanza parece constatar que su uso afecta de manera directa a los procesos de aprendizaje, siendo necesario estudiar la forma efectiva de utilizarlas, partiendo de una concepción multisensorial, necesaria durante los primeros años. Al fin y al cabo, las imágenes facilitan la comprensión de conceptos abstractos, (Chumacero y Cherre, 2025), a través de su impacto simbólico y emocional (Calderón, 2020), mejorando así la calidad del proceso de enseñanza.

La incorporación de elementos narrativos y personajes simbólicos ofrece a los niños de Educación Infantil un ambiente de aprendizaje interesante y motivador, convirtiendo el proceso educativo en una experiencia agradable, percibida de forma positiva por los estudiantes (Montesdeoca-Briones y Bosquez-Barcenes, 2025).

Los datos obtenidos muestran que este tipo de experiencias contribuyen a una formación inicial más práctica, crítica y centrada en la realidad del aula, conectando la teoría con la práctica y preparando al profesorado para los desafíos de la educación del siglo XXI. Este tipo de experiencias pone de manifiesto la utilidad de las metodologías activas (tan populares en la actualidad). El aprendizaje activo sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo una mayor participación y actitud crítica (Prince, 2004), competencia básica en la formación de los futuros docentes. La implementación y el uso de las tecnologías en el contexto educativo, representa una transformación profunda de los métodos tradicionales, principalmente en la etapa de Infantil, donde el cuento físico ha sido históricamente uno de los recursos más significativos. No obstante, se hace indispensable una rigurosa planificación y una reflexión de las necesidades pedagógicas y evolutivas de esta etapa (Gil-Quintana y Prieto, 2020).

La experiencia vivida por los futuros docentes parece evidenciar que la capacidad creativa y la formación inicial del profesorado es esencial para que en el futuro se haga efectiva una enseñanza más activa, práctica y conectada con los intereses de los estudiantes. La propia creatividad docente influirá en el desarrollo creativo de los estudiantes (Patston et al., 2018, citado en Muñoz-Salinas et al., 2025). Al igual que la investigación llevada a cabo por Larraz-Rábanos et al., (2025), los

hallazgos obtenidos tras la puesta en práctica de esta propuesta, parecen señalar la importancia de implementar iniciativas que fomenten la creatividad en los estudiantes universitarios cuyo objetivo sea ser maestros. Este tipo de prácticas en educación superior parece mejorar la creatividad del alumnado que el día de mañana será docente.

6. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue poner de manifiesto la importancia de la creatividad en la formación de los futuros docentes y proporcionar información sobre los posibles beneficios que puede suponer utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados indican que, a través de recursos digitales elaborados con imágenes, es posible enseñar de forma diferente y motivadora. Si bien el deseo de integrar las TIC en la educación se enfrenta a diversas barreras o retos. Los educadores deberán convertirse en usuarios habituales de esta tecnología si quieren que sus recursos sean visuales y atractivos. Así mismo, deben saber cómo enfrentar la atención a la diversidad creando materiales accesibles para su alumnado. Los estudiantes de Magisterio deben aprovechar las ventajas que proporcionan las TIC para, el día de mañana, hacer uso de ellas en su profesión. No obstante, debe estar preparado antes de incorporarse al centro. Es por ello, que experiencias como estas, realizadas durante su formación, son valiosas para incrementar la valoración que puedan conceder a este tipo de recursos. Debe estar abierto a nuevos enfoques de enseñanza y debe encontrar maneras de ofrecer formas alternativas de aprendizaje a sus estudiantes.

Los objetivos específicos del estudio estaban destinados a incrementar la creatividad de los futuros docentes, a la vez que pretendía mejorar la participación y su motivación como estudiantes de grado. Los datos cuantitativos y cualitativos parecen mostrar que así fue, dado que las valoraciones sobre la actividad, así como el interés mostrado en su ejecución, fueron positivos. Las propias fotonovelas presentadas son una muestra de que la enseñanza puede ser diferente y de que, con imaginación, cualquier contenido puede ser representado. Por su parte, en los comentarios ofrecidos se puede observar también, que la propia

propuesta y realización de la fotonovela ha servido para incrementar la reflexión sobre la importancia de planificar bien la forma de presentar los contenidos curriculares y de cómo, la imagen, y los recursos que hacen uso de ella, pueden servir para tal fin.

La práctica de investigaciones sobre estrategias para fomentar la innovación docente y la creatividad en las aulas es fundamental desde diferentes enfoques, incluyendo una perspectiva social, ya que se desarrollan habilidades clave para el mundo actual, una perspectiva contemporánea, al enmarcarse en un contexto reciente, en el que el uso recursos digitales y TIC, están cada vez más presentes y, por supuesto, desde una perspectiva educativa, pues toda información ayudará con la identificación de medidas para aumentar la calidad docente, la calidad de enseñanza y una mejora en el proceso educativo, permitiendo diseñar programas ajustados a la realidad de los estudiantes. Programas que les permitan desarrollar competencias básicas para su desarrollo personal, permitiéndoles aprender de una forma original. Desde esta perspectiva, no cabe duda que el impulso de la innovación en el aula posibilita mejores prácticas educativas. Ahora bien, es importante resaltar la necesidad de que los docentes apliquen estas estrategias de manera reflexiva y con un objetivo pedagógico claro. Es necesario resaltar que los recursos no pueden en ningún momento perder su objetivo principal: dotar al estudiante de ciertos contenidos didácticos. En esta línea, se expone la importancia de estas acciones y la necesidad de aplicar estrategias validadas, pues se ha demostrado que influyen en la mejora del rendimiento académico y calidad educativa.

Por otro lado, y aunque la investigación que se ha presentado no hace uso de Inteligencia Artificial (IA), la evolución de este tipo de herramientas hoy en día y, la utilización, cada vez mayor, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace necesario su mención. Muchas de las aplicaciones de IA permiten la generación de contenido e imágenes. En esta línea, parece evidente que los docentes puedan apoyarse en estos programas para la creación de imágenes, de tal forma que además de potenciar la creatividad, sea posible elaborar mundos fantásticos o contextos imposibles de fotografiar, pero que pueden servir, sin duda, para dar continuidad a las historias que se presenten en la fotonovela. Desde esta

perspectiva, la integración de la IA multiplica las posibilidades en lo referente a la creación de fotonovelas, abriendo nuevas posibilidades didácticas que trascienden al uso de fotografías originales. Al fin y al cabo, esta tecnología permite que la imagen que se utilice para el montaje de la fotonovela sea de alta calidad, sin necesidad de dominar técnicas avanzadas de fotografía. A su vez, pueden ayudar con la elaboración de las narrativas, ayudando en la creación de guiones o adaptación de los ya existentes. En definitiva, puede ser un apoyo para el diseño de actividades y enriquecimiento del proceso de enseñanza, aportando mayor variedad y experiencias más innovadoras e interesantes. Igualmente, el hacer uso de IA para la creación de fotonovelas, sería conveniente para poder tratar aspectos éticos relacionados con la autoría u originalidad de las obras, o debatir sobre el uso responsable de las tecnologías emergentes, elementos que son de vital importancia hoy en día, donde este tipo de herramientas parece suponer un riesgo para el aprendizaje.

Con independencia de la herramienta en sí que se utilice para la elaboración de la fotonovela, es pertinente subrayar que la generación de este tipo de materiales no pretende sustituir la experiencia docente ni subordinar la ejecución de otras actividades. Debe entenderse como otro apoyo educativo que amplifica las oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva más dinámica e inmersiva. Lo importante es encontrar el equilibrio que garantice una educación diferente y de calidad, y donde la fotonovela se sitúe como un recurso pedagógico con posibilidades educativas reales.

En cuanto a posibles limitaciones de la puesta en práctica de este tipo de propuestas, es importante señalar que para la elaboración de este tipo de recursos, además de la consabida creatividad, es necesario también un compromiso docente, ya que la elaboración de materiales didácticos requiere formación y tiempo. El esfuerzo que requiere este tipo de proyectos es alto y, sin duda, estos factores pueden condicionar que la producción de recursos se pueda ver menguada. En definitiva, y como reflexión final, una idea: los docentes deberán estar dispuestos a una continua actualización y dedicación, pues la necesitarán para hacer frente a los desafíos del futuro, desafíos que, como se señaló en párrafos anteriores, tendrán que ver también con el uso y manejo de IA. De la

misma manera, será clave desarrollar el potencial creativo de los futuros docentes, pues la creatividad se presenta como el componente esencial para que los profesores sean capaces de innovar, adaptarse a las nuevas metodologías y promover aulas más dinámicas e interesantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la participación de los estudiantes de la Universidad a Distancia de Madrid, quienes colaboraron de forma desinteresada en el estudio.

8. REFERENCIAS

Ayala, L., y Rivero, G. (2018). Creatividad e innovación en la educación superior: una revisión sistemática. Estudios Pedagógicos, 44(2), 15-31. DOI: 10.4067/S0718-07052018000200015

Barbre, J. (2018). The Practical Implications and Possibilities for Graphic Novels and Comic Books as a Component of the Literacy Experience: A Proposal. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research 17(11), 48-55. DOI:10.26803/ijlter.17.11.4

Barrios, L. G, y Cotes., E. L. (2024). la tecnología en la educación: transformando el aprendizaje a través del juego. DIALÉCTICA, 2(22). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i22.2648

Calderón, A. S. (2020). La performatividad de las imágenes. Metales pesados.

Chumacero, L.M., y Cherre, C. A. (2025). Uso de Canva como herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora. Universidad, Ciencia y Tecnología, 29(especial), 300-308. Epub 19 de mayo de 2025.https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.935

Escobar, C. J. C., Flores, W. E. U., Macias, R. E. S., y Figueroa, J. A. E. (2022). Comics como recurso educativo y su uso como herramienta didáctica. Código Científico Revista de Investigación, 3(1), 168-177.

Fiallos, N. H,, Paucar, I. d. R., Vega Y. J., Jurado, J. A., y Vargas., B. J. V. (2023). Estrategias para fomentar la Creatividad y la Innovación en el Aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 4082-4099. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5631

Gil-Quintana, J., y Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. Perfiles educativos, 42(168), 107-123. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173

Harmawati, D., Hasanah, N., Belwawin, S. M., y Hidayat, S. H. (2020). Developing of an educative comic on the theme of clean and healthy life for grade 2 students of the elementary schools of YPPK Biankuk Merauke. Enfermería Clínica, 30, 371-373. DOI:10.1016/j.enfcli.2019.07.120

Kress, G., y Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. The Internet and Higher Education, 15(4), 265-268. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003

Larraz-Rábanos, N., Castellanos-Vega, R. L., y Lozano-Blasco, R. (2025). Development of creativity in the first year of teaching studies: an intervention study. Thinking Skills and Creativity,59, 102017; https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102017

López, A., Abad, A., Hernández, L., y Bedoya, A. (2024). El impacto positivo de la tecnología en la integración y la inclusión estudiantil, propuesta y resultados. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(4), 340–358. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2253

Mestre, F. C. (2004). La fotonovela y su utilización como recurso expresivo en el aula. Comunicar, (22), 95-99.

Montesdeoca-Briones, A. C., y Bosquez-Barcenes, V. A. (2025). Desarrollo de la creatividad en educación inicial con el uso de la tecnología. Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa. REICOMUNICAR. 8(15), 369-385. https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0332

Muñoz-Salinas, Y., Caro.Zúñiga, D. y Jeria, I. (2025). Creativity and preservice teachers: A literature review of an underexplored field (2024-2024). Education Sciences, 15(3), 395; https://doi.org/10.3390/educsci15030395

Múnera, B. (2021). Fotografía y comunicación: un espejo, una imagen, un ojo. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 53(98). https://doi.org/10.15332/21459169.6314

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of engineering education, 93(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Rivera, D. P., Zambrano, C. F., Farez, M. E., y Basantes, M. V. (2024). La narrativa y los cuentos como estrategia interactiva de aprendiza en la Educación Imaginativa: una visión metodología desde las ciencias sociales. Revista Interdisciplinaria De Educación, Salud, Actividad Física Y Deporte, 1(3), 108–125. https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i3.2024.28

Robinson, K. (2016). Escuelas creativas. Grijalbo.

Tamayo, A. I., Guzmán, M. B., Pacheco, M. G., y Navarrete, R. A. (2021). El cómic como estrategia de la comprensión lectora en niños de educación básica inicial. Revista Universidad y Sociedad 13(6), 629-639. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600629

Sánchez-Miguel., P.A., Pérez-González, J.C., y Martínez-Moreno, E. (2020). Innovación educativa: estrategias y herramientas para el aprendizaje en el siglo XXI. Educatio Siglo XXI, 38(2), 11-36. DOI:10.6018/j/409351

DESIGNING A TEACHING METHODOLOGY FOR CREATING AN EXPERIMENTAL PLOT WITH ADVANCED TECHNOLOGY IN WOODY CROOPS

JESÚS GONZÁLEZ VIVAR
University of Granada

1. INTRODUCTION

Digital transformation is profoundly redefining educational models at all levels, especially in higher education. The incorporation of emerging technologies and active methodologies has ceased to be an option and has become a necessity, as it responds to the new challenges of a dynamic and technologically advanced professional environment (Vera et al., 2025; Singun, 2025). In this context, disciplines oriented towards territorial analysis, environmental management, and experimental sciences applied to agriculture face particular challenges that require innovative pedagogical approaches (Romero et al., 2021).

Designing a teaching methodology that integrates technological tools such as remote sensors, UAVs (Unmanned Aerial Vehicle), or Geographic Information Systems (GIS) not only updates content but also enhances key competencies such as autonomy, decision-making, and problem-solving (Morgan & Mathews, 2025; Caballero-Calvo et al, 2022). In particular, the design of an experimental plot supported by these resources can constitute a high-value didactic opportunity that could prepare students for real professional scenarios (Bennett, 2025).

This proposal is framed within Challenge-Based Learning (CBL), a methodology that promotes an active student role, encouraging their involvement in processes of planning, analysis, implementation, and evaluation of solutions (Pinenla-Palaguaray et al., 2025). The experimental

plot acts as the backbone of learning that is not only technical but also reflective, collaborative, and contextualized (Valencia, 2024).

Throughout this chapter, a replicable and flexible methodological strategy will be described, aimed at higher education in undergraduate and master's programs related to agriculture, environment, geography, or territorial planning. A transdisciplinary and international vision will be incorporated, emphasizing the usefulness of this approach for joint practices between degree programs and with foreign institutions that already have experimental plots. This disciplinary and institutional convergence greatly enriches the pedagogical process by allowing students to work in collaborative environments closer to contemporary professional reality.

1.1. Challenges in education

Territorial, environmental, and agricultural sciences, due to their practical nature, require fieldwork, spatial analysis, and the resolution of complex problems, which poses challenges for university teaching (Delgado-Peña & Rodrigo-Comino, 2012). These disciplines need specific physical spaces such as farms, plots, or specialized laboratories, which are not always available (Villarruel-Fuentes et al., 2024). Another challenge is the disconnect between theory and practice, especially in universities lacking field resources, which limits students' opportunities to experience real processes (González et al., 2024).

As an innovative alternative, the design of a digitized experimental plot allows simulating the entire process, from territorial planning to agricultural intervention, offering cross-cutting training close to professional reality without the need to execute the project. This approach also fosters inter- and transdisciplinary collaboration among students from different degree programs, enriching learning (Bhatia, 2024; Bocharnikov et al., 2020).

Finally, this modality facilitates international cooperation with universities that have real experimental plots, providing a comparative and international perspective that improves training and prepares students for a globalized context.

1.2. Collaboration benefits of interdisciplinary, transdisciplinary and international collaboration

The interaction between different degree programs such as geography, agronomy, environmental sciences, and soil science, among others, fosters synergies that enhance transversal competencies like teamwork and problem-solving from multiple perspectives. This brings university education closer to the real dynamics of the professional world, where multidisciplinary cooperation is common (Lobatón, 2013; Hirata & Andrade Filho, 2011).

At the international level, collaborating with foreign universities and research centers allows for the comparison of methods and technologies, promoting more global and contextualized learning. Working on experimental plots in different regions exposes students to diverse environmental conditions, broadening their capacity for adaptation and critical analysis (Yost et al., 2019; Gusev et al., 2019).

These collaborations expand educational horizons and contribute to the internationalization of higher education, preparing competent professionals for a global environment. The combination of inter-, intra-, and transdisciplinary efforts, along with international cooperation, creates an enriched pedagogical environment that meets the current demands of the labor market and society.

2. OBJECTIVES

My proposal aims to present a clear, structured, and replicable methodological design intended for university teaching in different areas. The methodology focuses on the design of an experimental plot that integrates emerging technologies and is based on Challenge-Based Learning (CBL), with the purpose of connecting theory and practice through the application of technological tools in a simulated environment that reflects professional reality.

The proposal also offers a flexible and adaptable guide that can be incorporated into different courses, educational levels, and technological contexts, facilitating its implementation under diverse academic conditions. Moreover, the transdisciplinary and international potential of this activity

is explored, promoting the integration of knowledge and methodologies from various degree programs to enrich the learning experience.

Finally, it is demonstrated that the simulation of experimental plots can be a valid and effective pedagogical tool even when physical access to the land or advanced technologies is not available. This proposal aims to inspire educators and institutions interested in updating and modernizing their educational practices, fostering active, meaningful learning oriented towards the challenges of the 21st century.

3. METHODOLOGY

3.1. Practical and pedagogical foundations

3.1.1. Challenge-Based Learning (CBL): principles and benefits. Justification of the educational proposal.

Challenge-Based Learning (CBL) is part of active methodologies that place the student at the center of the educational process. This methodology proposes that students face a complex and realistic problem or challenge, which they must analyze, understand, and solve. Unlike Project-Based Learning (PBL), CBL places greater emphasis on direct connection with real situations in professional and social environments, which involves making contextualized and well-founded decisions Mesas-Carrascosas et al, 2019; Apaza et al, 2022).

Among the fundamental principles of CBL are the existence of an open, realistic, and relevant challenge, as well as the importance of collaborative work, often interdisciplinary. Students are also required to research, select appropriate tools, and make informed decisions throughout the process. Furthermore, this methodology fosters critical thinking and promotes a final reflection on what has been learned, thus consolidating the knowledge and skills developed (Nguyen, 2025).

In the specific case of designing an experimental plot supported by technological tools, these criteria are fully met. This activity recreates an authentic professional scenario in which students must analyze spatial data, interpret agronomic and territorial variables, select pertinent

technologies, justify their decisions, and develop a coherent and well-founded action proposal.

TABLE 1. *Key Differences Between Project-Based Learning (PBL) and Challenge-Based Learning (CBL) in Territorial and Agricultural Contexts*

Element	PBL (Project-Based Learning)	CBL (Challenge-Based Learning)
Challenge Focus	Academic / practical	Professional / contextualized
Disciplinary Scope	Mono- or multidisciplinary	Transdisciplinary
Final Product	Project or report	Justified solution to a real challenge
Teacher Role	Facilitator	Mentor and facilitator
Student Role	Researcher / implementer	Decision-maker

Source: own elaboration

3.1.2. Active role of the student and developed competencies.

The challenge-based approach implies a significant shift in classroom dynamics. The teacher ceases to be the center of knowledge and becomes a facilitator of the learning process, while the student assumes an active role, researching, making decisions, executing tasks, and reflecting on their learning. This methodology fosters the development of competencies closely aligned with current professional profiles (Bolaños & Pérez, 2019; Fidalgo-Blanco et al., 2017).

Among these competencies, analytical and critical thinking stand out, exercised through data interpretation and complex decision-making. Autonomy and responsibility are also promoted, as students must independently manage their learning process (De la Cruz et al., 2022; Delgado et al., 2018). Collaboration and communication, especially within multidisciplinary teams, are key aspects, as is digital competence, necessary for handling specialized software, sensors, Geographic Information Systems (GIS), and other geospatial tools. Finally, this methodology enhances innovation and adaptability, essential qualities to thrive in ever-changing professional environments (Lopes et al., 2022).

Ultimately, this methodological shift contributes to a more comprehensive education aligned with the contemporary challenges of the

agricultural and territorial sector, better preparing students for their professional future.

3.2. Design of the challenge-based learning experience: The experimental plot as a pedagogical core

3.2.1. General description of the proposed challenge.

The challenge consists of designing a technologically optimized experimental plot for the cultivation of woody species (such as vineyards or olive groves) within a simulated environment based on real data.

The challenge involves analyzing a territorial area using GIS tools, selecting appropriate technologies such as drones, sensors, and software, diagnosing the agrarian and ecological status, designing the plot optimally, and reflecting on its limitations and potential improvements. It can be implemented as a full course activity, cross-curricular module, or virtual lab practice.

3.2.2. Student profile and curricular framework.

The teaching experience is aimed at university students in fields related to land management, agricultural sciences, the environment, and geospatial technology, such as Geography, Environmental Sciences, Agricultural Engineering, or geomatics. It is especially suited for practical and methodological subjects where the development of technical and transversal skills is a priority, including GIS, Remote Sensing, Territorial Analysis, or Sustainable Agriculture. The approach, based on challenge-based active learning, enables students to tackle real-world problems by designing an experimental plot using drones, sensors, and GIS tools. It fosters collaborative work, evidence-based decision-making, and critical thinking in a simulated professional environment.

3.2.3. Available resources.

The implementation of this teaching experience is designed with a flexible approach, allowing it to adapt to different institutional contexts and levels of technological availability, although a set of recommended resources is proposed to ensure optimal development of the activities. In

terms of software, the use of accessible tools is prioritized, preferably open-source or widely available in academic settings.

Regarding hardware, the key component is the use of drones equipped with RGB cameras and, if available, multispectral sensors, which enable the capture of high-resolution imagery over the experimental plot and the collection of precise information on agronomic and environmental variables. Weather stations are also considered useful for recording local climate data, as well as mobile devices or tablets with GPS functionality for fieldwork tasks such as georeferencing or sample collection.

The activity is structured over a period of four to six weeks and includes phases of planning, data acquisition and processing, analysis, and interpretation of results. It requires between 20 and 30 hours of work, combining in-person sessions, fieldwork, and independent student work, with a realistic workload for integration into semester-long courses.

TABLE 2. *Estimated Distribution of Workload by Phases.*

Phase	Main Activity	Modality	Estimated Duration
Phase 1: Introduction and planning	Challenge presentation, basic training in GIS tools and UAVs	In-person (classroom)	4-5 hours
Phase 2: Fieldwork	UAV flight, data collection, observation in experimental plot	In-person (experimental plot)	4-6 hours
Phase 3: Data processing	Photogrammetry, GIS analysis, map creation	Blended (in-person + autonomous)	8-10 hours
Phase 4: Interpretation and proposals	Results analysis, conclusions, and technical solutions	Autonomous	4-6 hours
Phase 5: Final presentation	Preparation and defense of results in groups	In-person (classroom)	2-3 hours
Total estimated			20-30 hours

Source: own elaboration

To carry out this experience, it is essential to have a multidisciplinary teaching team. It is recommended to include a pedagogical coordinator, responsible for the methodological design and monitoring of the learning process; a specialist in GIS and remote sensing, who guides students in the use of digital tools and the interpretation of spatial data; and an expert in the agricultural or environmental field, in charge of contextualizing the results from an applied perspective and advising on the design and management of the experimental plot.

3.3. Development of the teaching experience by phases

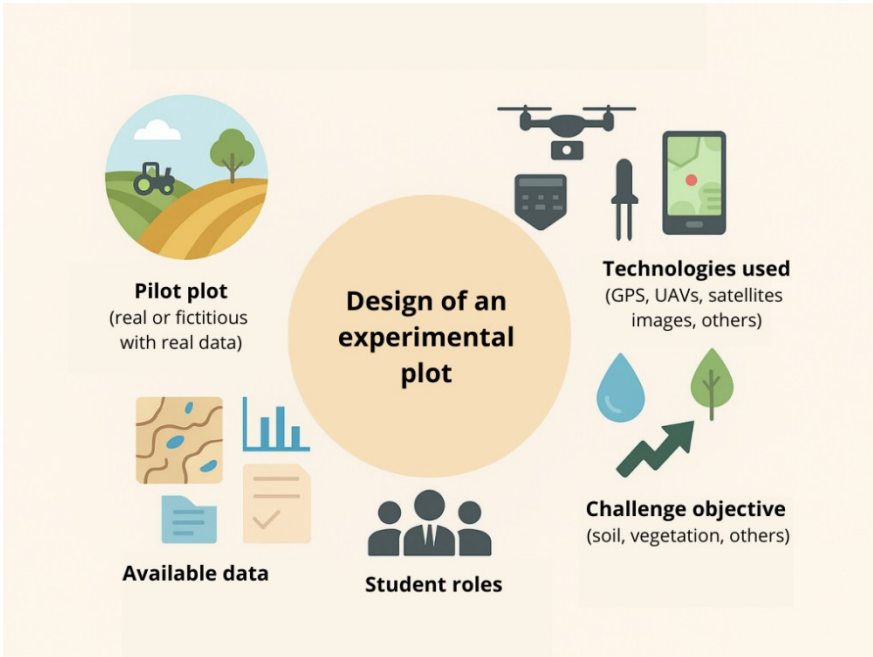
3.3.1. Phase 1: Challenge Statement and Definition of objectives.

In this initial phase, students are presented with the central challenge: to design a technologically optimized experimental plot for the cultivation of a woody crop species, using digital tools, real spatial data, and sustainability criteria. The proposal is framed as a professional scenario in which participants take on the role of a multidisciplinary technical team responsible for advising on the agronomic and environmental design of a pilot farm. This approach simulates real planning situations, integrating technical knowledge, analytical skills, and collaborative work.

The teaching team provides context for the work area, which may be a real farm selected for the experience or a fictional environment built from real geospatial and environmental data. This includes key information on the site's physical characteristics—such as topography, climate, and soil types—as well as possible regulatory or environmental constraints, like protected areas, land-use limitations, or hydrological conditions. The general objectives of the farm are also defined, which may focus on commercial production, ecological sustainability, or applied research.

Based on this information, students are asked to formulate a series of technical and educational goals to guide their intervention. These may include improving water or soil use efficiency, integrating sensors for agro-environmental monitoring, or justifying the design through sustainable agriculture criteria. This stage serves as the starting point for the challenge-based learning process, promoting autonomy, creativity, and evidence-based decision-making.

FIGURE 1. *Infographic of the proposed challenge*



Source: own elaboration

3.3.2. Phase 2: Selection and justification of technologies

In this second phase, students focus on researching and comparing various technologies applicable to the analysis, design, and management of agricultural plots. Building on the context previously defined in the initial phase, each working group must select the most appropriate tools to address the proposed challenge, taking into account both the environmental characteristics and the technical objectives established.

Among the decisions they must make is the selection of the most suitable type of UAV, weighing options such as multirotor or fixed-wing models based on factors like the area to be covered, crop type, and terrain conditions. Likewise, they must define the types of sensors to be used—such as RGB cameras, multispectral sensors—according to the variables they need to monitor. For spatial analysis, students must choose GIS tools or specialized software to process and visualize the captured data. They may also incorporate equipment for in situ

monitoring, such as soil moisture sensors, soil temperature probes, or other environmental data loggers.

This phase has a strong educational component, as it fosters key competencies such as informed decision-making, the ability to search for and interpret technical information, and the capacity to justify each technological choice based on the specific requirements of the challenge.

TABLE 3. *Technology Selection Matrix According to Challenge Objective.*

Challenge Objective	Recommended Technology	Advantages	Disadvantages
Efficient irrigation	Soil moisture sensors (probes) / Thermal cameras	Direct measurement; real-time data; rapid identification of water stress zones	Requires field maintenance; high initial cost
Crop stress detection	Multispectral sensor on UAV / RGB camera on UAV / Laboratory equipment for foliar and soil sample analysis	High sensitivity; crop health diagnostics; good visual interpretation; highly accurate data	Requires initial investment (though low maintenance); need for UAV data processing software
Mapping and cartography	GIS and data processing software	Analysis of digital models, slope maps, and various georeferenced datasets	May require investment in planning software (moderate cost)
Environmental monitoring	Weather station / IoT sensors	Easy-to-interpret data; public meteorological networks can be used to avoid private investment; real-time monitoring	May require maintenance
Evaluation of sustainable design	GIS analysis with thematic layers (land use, slope, erosion, etc.)	Integrative approach; public data available	Requires basic knowledge to interpret large data volumes

Source: own elaboration

As a final product of this stage, students are expected to prepare a technical data sheet outlining their proposed technological setup. This document should include estimated equipment costs, main technical specifications, and a justification for the use of each tool in relation to the working environment and defined objectives. This exercise promotes a realistic and professional approach to technological planning in agricultural and territorial contexts.

The matrix does not imply that all technologies must be available in the classroom. Its purpose is to promote students' ability to analyze, compare, and justify the use (or non-use) of specific tools based on the objectives of the challenge and real-world constraints such as cost, accessibility, or scalability.

3.3.3. Phase 3: Geospatial Analysis and thematic map production

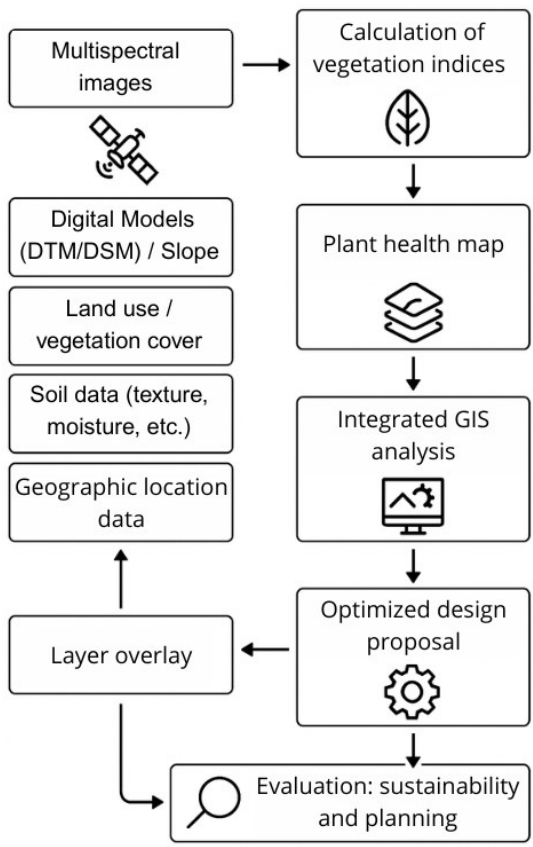
This third phase constitutes the technical core of the challenge, where students apply Geographic Information Systems (GIS) and remote sensing tools to generate a series of thematic maps that guide the optimal design of the experimental plot. Through this activity, students practice key skills such as spatial data processing, territory interpretation, and decision-making based on environmental, agronomic, and technological criteria.

One of the initial sub-phases involves vegetation analysis using spectral indices, such as NDVI (Normalized Difference Vegetation Index), which is calculated from multispectral images obtained by UAV or free satellite sensors (such as Sentinel-2). This index help assess crop health, identify zones of stress or low vegetation cover, and establish initial intervention criteria.

In a second subphase, students broaden their analysis from vegetation to a comprehensive interpretation of the agricultural ecosystem by integrating multiple layers of spatial information, including slope and terrain orientation for irrigation design and erosion control; land use and previous cover reflecting the farm's agricultural history; soil zoning with data on texture, moisture, and salinity; and proximity to key infrastructure and protected areas that may influence land management.

This spatial analysis (visually represented in Figure 2) links the challenge to broader aspects of territorial planning and agricultural management. Through the integration of geospatial data, students reflect on the coherence of the proposed design with local or regional planning instruments and evaluate its impact from a sustainability perspective. This promotes discussion about balancing agricultural production, environmental conservation, and ecological connectivity, as well as the feasibility of agroecological practices or precision agriculture adapted to the specific context.

FIGURE 2. *Conceptual map of geospatial analysis.*



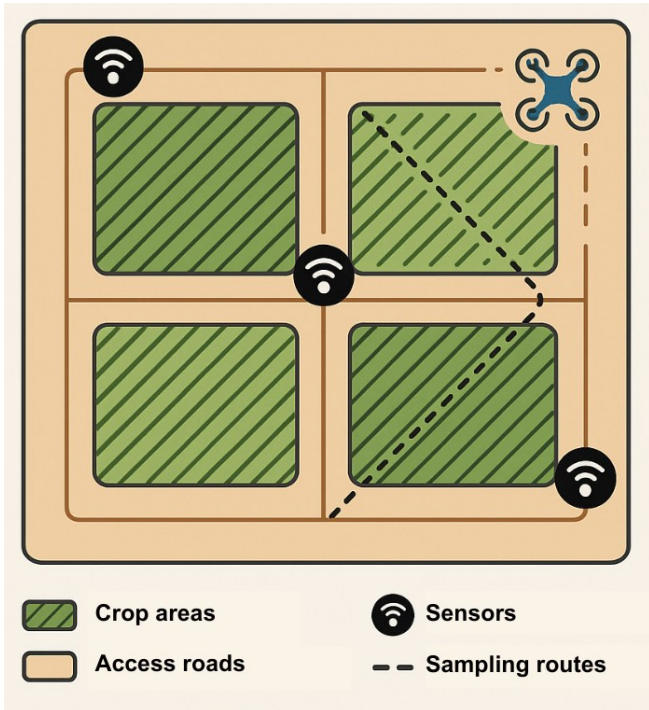
Source: own elaboration

3.3.4. Phase 4: Experimental plot design proposal.

After interpreting the collected data, students must present a clear proposal for the design of the experimental plot, defining its location and size based on the terrain characteristics and study objectives. The internal layout should organize cultivation zones, access paths, sensor areas, and monitoring spaces to ensure effective integration of the available technologies.

It is essential that the design is supported by an agronomic and environmental justification that backs the decisions made, as well as the inclusion of regenerative agriculture or soil conservation practices to promote sustainability. To facilitate communication, students may use digital models based on GIS or develop multimedia presentations combining visual and explanatory elements.

FIGURE 3. *Conceptual map of geospatial analysis*



Source: own elaboration

Additionally, the proposal should include a sampling plan aligned with the defined zoning, along with a monitoring system using sensors or UAV to enable continuous oversight. Comparative trials within the plot, such as tests with different varieties or treatments, can also be incorporated to enrich experimentation. Finally, the design will be presented alongside a schematic or visual map illustrating the distribution of sensors, crops, and sampling routes, as shown in Figure 3.

3.3.5. Phase 5: Critical reflection and improvement proposals.

Finally, individual and collective reflection on the process followed is encouraged:

- Which decisions were the most difficult?
- Which technologies were useful and which were unnecessary?
- What would you do differently in a real implementation?
- How could the learning experience be improved?

This phase strengthens metacognitive thinking, promotes formative assessment, and allows students to create a learning portfolio.

3.4. Practical applications and activity evaluation

3.4.1. Scenarios with limited resources or without access to technologies.

Not all educational environments have access to UAVs, sensors, or advanced software. Therefore, the proposal includes alternatives that ensure inclusivity and scalability of the challenge, allowing its implementation in contexts with different levels of technological availability.

Among these alternatives is the use of open data, such as free satellite images from programs like Sentinel 2, public meteorological data, and accessible geospatial databases.

The use of digital simulations through virtual platforms or free software that allow realistic spatial analyses is also proposed.

In contexts where technology is limited, traditional fieldwork can be employed, using topographic maps, basic GPS devices, and manual sampling methods.

Additionally, integration with accessible tools like smartphones is encouraged, which can be used for georeferencing and field observations through mobile applications.

These adaptations ensure that the challenge is feasible even in environments with limited technological resources, significantly expanding its applicability internationally.

3.4.2. Possible formative assessments and suggested rubrics.

Assessment in Challenge-Based Learning (CBL) should be formative, continuous, and focus on both the processes and products generated by students. An integral approach is proposed that combines different assessment modalities to capture the complexity of learning in collaborative contexts.

On one hand, process assessment should consider active participation, decision-making, argumentation, and planning during the challenge development. Observing how the team organizes and integrates knowledge is key to evaluating student engagement.

On the other hand, product assessment focuses on the technical and communicative quality of the results: thematic maps, experimental plot design, reports, or presentations. Both technical accuracy and clarity and coherence in justifying decisions are valued.

Self-assessment and peer assessment foster critical reflection on one's own learning and group dynamics, developing individual responsibility and metacognitive thinking.

Additionally, transversal competencies such as communication, teamwork, problem-solving, and ICT use should be considered. To guide this process, it is recommended to use a rubric with clear criteria shared from the outset. Table 4 shows an example of an evaluative rubric adaptable to different levels and contexts.

TABLE 4. *Evaluation rubric proposal for the design of an experimental plot.*

Criterion	Excellent level	Adequate level	Insufficcient level
Justification of technology choice	Clear, well-founded, and critical arguments	Adequate arguments, lacking depth	Insufficient arguments or unclear justification
Quality and accuracy of maps	Detailed and well-interpreted maps	Correct maps but with typographical errors	Incomplete or poorly developed maps
Plot design	Innovative, coherent, and sustainable proposal	Adequate proposal but with limitations	Incoherent or poorly justified proposal
Participation and collaboration	Active and coordinated teamwork	Irregular participation	Evident lack of collaboration
Critical reflection	Deep analysis and improvement proposals	Superficial reflection	Absence of reflection or self-criticism

Source: own elaboration

4. RESULTS

4.1. Expected results and acquired competencies

The design and implementation of the challenge-based methodology for creating a technological experimental plot in woody crops allows achieving a series of relevant educational and training outcomes, which can be categorized into the following subsections and are visually represented in Figure 4.

4.1.1. Analysis of achieved active learning.

The challenge promotes active and meaningful learning by engaging students in a realistic situation where they must apply both prior knowledge and new skills. This leads to increased motivation and involvement in tasks, as well as effective transfer of theoretical concepts to practical contexts.

Additionally, it encourages the development of practical skills in using emerging technologies and strengthens the ability to solve complex problems through the integration of various sources of information.

4.1.2. Development of critical thinking, decision-making, and teamwork skills.

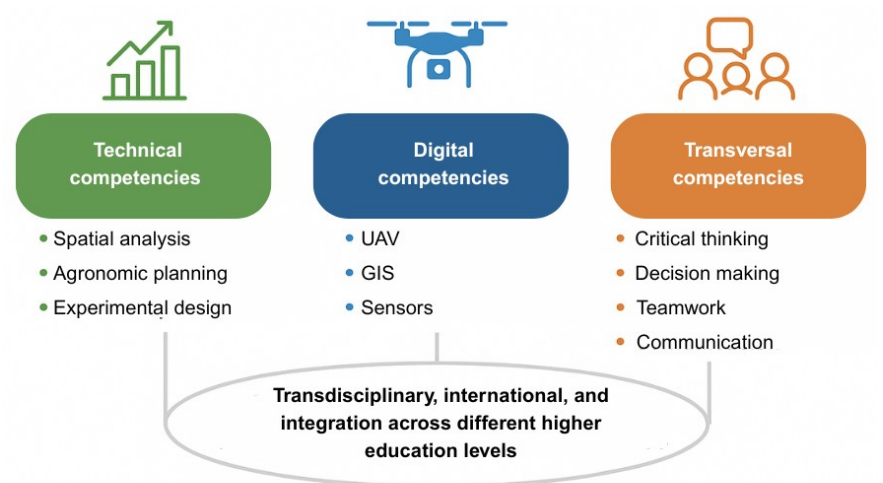
Students develop essential transversal skills, such as critical thinking, which includes the evaluation and justified selection of technologies and the interpretation of complex data. They also practice decision-making by setting priorities, selecting strategies, and designing final solutions.

Additionally, they foster collaborative work through interdisciplinary coordination, effective communication, and joint problem-solving. These skills are fundamental for training professionals prepared to face real-world contexts in agriculture and land management.

4.1.3. Impact on the training of professionals in agriculture and territorial management.

The methodology prepares future professionals to integrate digital technologies, sustainable approaches based on spatial evidence, and proactive attitudes toward innovation and continuous learning, aligning with the demands of the productive sector and applied research, as shown in Figure 4.

FIGURE 4. *Competency model developed through Challenge-Based Learning (CBL) in the design of experimental plots.*



Source: own elaboration

4.2. Practical Case: Simulation of the Creation of an Experimental Olive Grove Plot

4.2.1. Phase 1: Challenge formulation and objective setting

In this initial phase, a didactic simulation is proposed based on real data from a Mediterranean olive experimental plot. It is important to highlight that this activity was not physically conducted in the field but was designed and analyzed virtually to facilitate learning and the application of advanced technologies without the need for immediate implementation.

The plot selected for the simulation, shown in Figure 5, covers approximately 6.5 hectares and features gently sloping topography. It is a drip-irrigated Picual olive crop with sparse ground cover. The plot is located in the comarca of La Loma, within the municipality of Úbeda, in the province of Jaén, southern Spain; a region known for its olive-growing tradition and Mediterranean climate characterized by mild winters and hot, dry summers. This location allows for the study of olive crops in a representative environment and facilitates the application of technologies for the sustainable and efficient management of water resources, a critical factor in these areas.

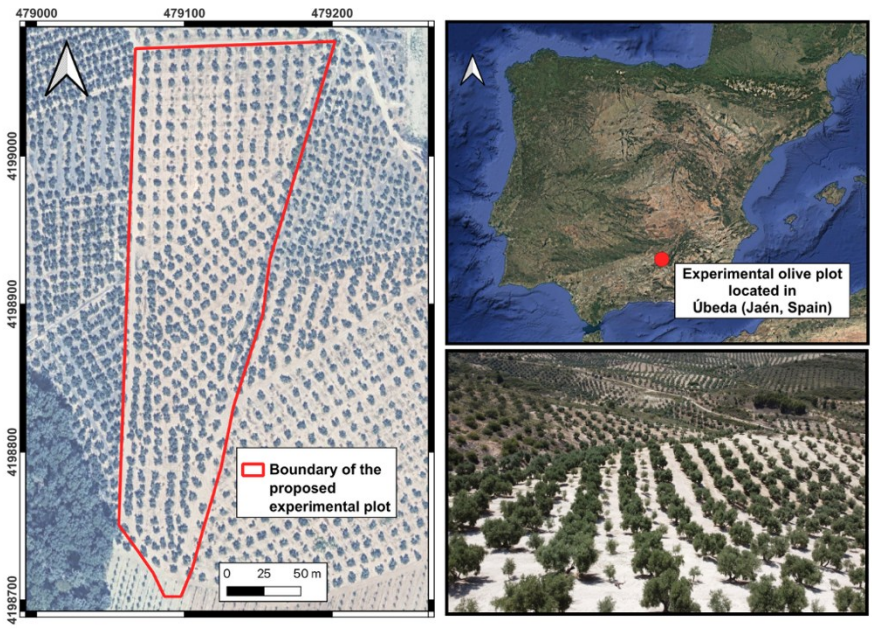
The main objective is to develop a design proposal for an experimental plot that enables efficient monitoring of vegetative vigor and early detection of water stress in the olive grove through the integrated use of geospatial technologies and remote sensors, working with real data in a simulated environment.

Subsequently, specific objectives are set:

- To identify and delimit homogeneous zones within the plot according to agronomic and environmental variables.
- To select appropriate technologies for capturing and analyzing spatial data.
- To foster students' ability to make informed decisions based on real data analysis and develop transversal competencies such as collaborative work and critical thinking.

This approach immerses students in a scenario close to professional reality, where they must combine technical knowledge with analytical and management skills, without the need for a physical plot to carry out the learning process.

FIGURE 5. *Location of the simulated experimental plot.*



Source: Own elaboration

4.2.2. Phase 2: Selection and Justification of Technologies

In this phase, an analysis of the most suitable technologies to meet the objectives defined in the previous phase has been simulated, taking into account technical, economic, and educational aspects. The appropriate selection of technological tools is essential to ensure accuracy and efficiency in the monitoring and analysis of the experimental plot.

The use of UAVs equipped with multispectral sensors is considered highly valuable due to their usefulness in obtaining information on the vegetative status and water stress of crops. If this option is not available, publicly accessible satellite imagery, such as Sentinel-2, can be used. In a real-world context, these images would be processed using GIS software such as

Pix4D or QGIS, both widely used for geospatial analysis. The use of soil moisture and temperature sensors is also considered as a potential validation tool, along with RGB cameras for capturing visual imagery. This approach allows students to explore the potential of these technologies in agricultural management without the need for physical implementation, enhancing their technical understanding and critical decision-making skills.

TABLE 5. *Comparativa de tecnologías consideradas en la simulación para la monitorización y análisis de la parcela experimental.*

Technology / Tool	Main Function	Advantages	Limitations	Approximate Cost
Multispectral /RGB UAV	Capture of vegetation indices (e.g., NDVI) or RGB images	High resolution, fast and flexible monitoring	Requires training and licensing, medium-high cost	Medium-high (3000–4500€)
Satellites (Sentinel-2)	Multispectral images for large-scale monitoring	Free, regular coverage, access to historical data	Lower spatial resolution (10 m/pixel)	Free
GIS software (QGIS)	Spatial analysis, creation of thematic maps	Free, versatile, widely used in the sector	Initial learning curve	Free
Manual rain gauges	Rainfall measurement	Very inexpensive, useful for basic climatic records	Require frequent manual recording	Very low (< €20)
Basic weather stations	Temperature, humidity, wind, rainfall	Continuous local data acquisition	Accuracy varies depending on the model	Low-medium (500-1000€)
Mobile geolocation apps	GPS point collection and field notes	Accessible, free, useful for collaborative fieldwork	Limited accuracy in remote areas	Free
RTK GPS receiver (e.g., Emlid Reach)	High-precision geolocation for mapping and surveying	Centimeter-level accuracy, portable, ideal for small plots	Requires correction signal, learning curve	Medium (€600–€2000)

Source: own elaboration

Furthermore, the simulation includes a discussion on the costs, availability, and ease of use of these technologies, allowing students to reflect on technical decisions within a realistic context that considers budgetary and operational constraints. In this regard, Table 5 presents a comparison of the technologies considered, including an indicative estimate of the initial investment required to begin work on an experimental plot — ranging from cost-free options (based on open-source software and open data) to alternatives involving the acquisition of specialized equipment.

4.2.3. Phase 3: Geospatial Analysis and Thematic Map Development.

In this third phase of the pedagogical challenge, and within a simulated context, students would engage in geospatial analysis as a decision-support tool for designing an experimental plot in woody crops. This analysis would enable them to establish spatial relationships between the physical and biological variables of the land, using GIS tools and remote data, without the need for immediate fieldwork.

The proposal includes the possibility for students to work with freely accessible satellite imagery, such as those provided by Sentinel-2 through the European Copernicus program, in the absence of UAV-acquired data. These data, processed with open-source software such as QGIS, would allow the generation of vegetation indices, which are widely used to assess the vigor and physiological state of plant cover.

This type of analysis is especially useful in plots with traditional low-density olive groves and sparse ground cover, as it reveals areas with higher or lower photosynthetic activity. Ideally, satellite imagery would be complemented by UAV-based sensor data, which would increase spatial resolution and diagnostic capabilities. However, the exclusive use of satellite imagery is sufficient to carry out a rigorous simulation.

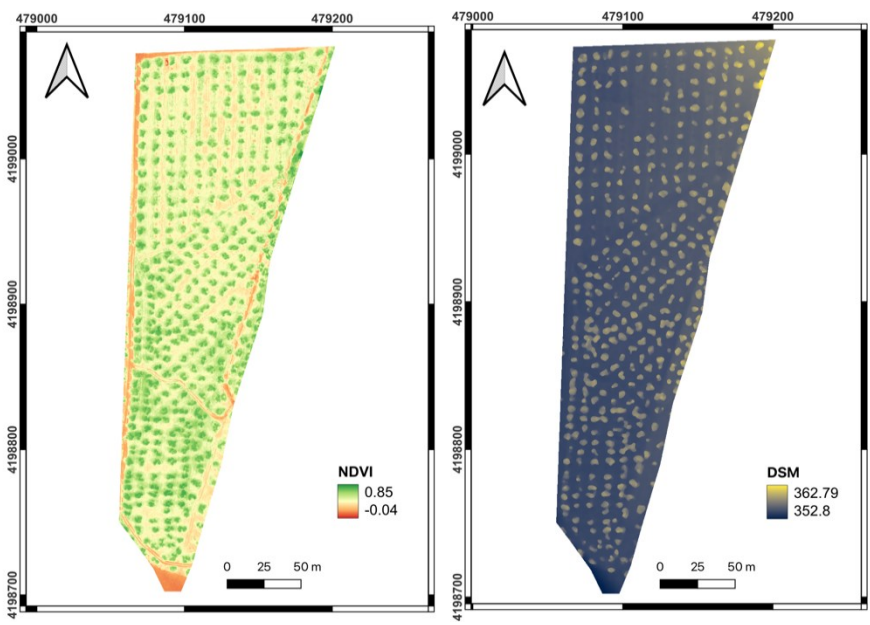
In addition to vegetation indices, the spatial analysis would include the generation of thematic maps using open-source data that do not require direct fieldwork. Although UAVs can provide high-resolution digital models, public alternatives available in Spain can also be used, such as Digital Models (DM) provided by the National Geographic Institute (IGN) or land use databases like CORINE Land Cover (URL:

https://land.copernicus.eu/en/products/corine-land-cover) and SIOSE (URL: https://www.siose.es/web/guest/productos).

These resources allow students to interpret terrain morphology, accessibility, topographic constraints, and the functional integration of the plot within the agricultural environment. For example, from the digital terrain model, derived products such as slope, aspect, or runoff accumulation maps can be generated.

Figure 5 also includes an example of a processed DTM for the simulated plot, helping to identify steeper areas that could affect the placement of sensors or other infrastructure.

FIGURE 5. *Example of geospatial analysis applied to the simulated experimental plot. On the left, NDVI; on the right, Digital Surface Model (DSM). Both products generated using a DJI Mavic 2 Pro.*



Source: own elaboration

In addition, more complex cartographic products could be generated, such as agronomic zoning maps, ecological buffer designs, or proposals for erosion control measures, thereby integrating both agronomic and environmental criteria.

This approach would allow students to reflect on the multi-scalar nature of agricultural landscapes and how key technical decisions regarding plot design can be made based on this phase of spatial analysis. These decisions would include, for example, the optimal placement of soil sensors, weather stations, rain gauges, RTK GPS devices, or other monitoring tools, based on topography, accessibility, and the functional distribution of the crop.

Although this is a simulation, the phase would provide a key educational opportunity for students to develop competencies in geospatial data interpretation, critical reading of the landscape, and the formulation of evidence-based technical solutions. By working with maps, open data, and GIS tools, a systemic analysis of the agricultural space is promoted, encouraging informed decision-making from an integrated, technical, and environmental perspective.

4.2.4. Phase 4: Experimental Plot Design Proposal.

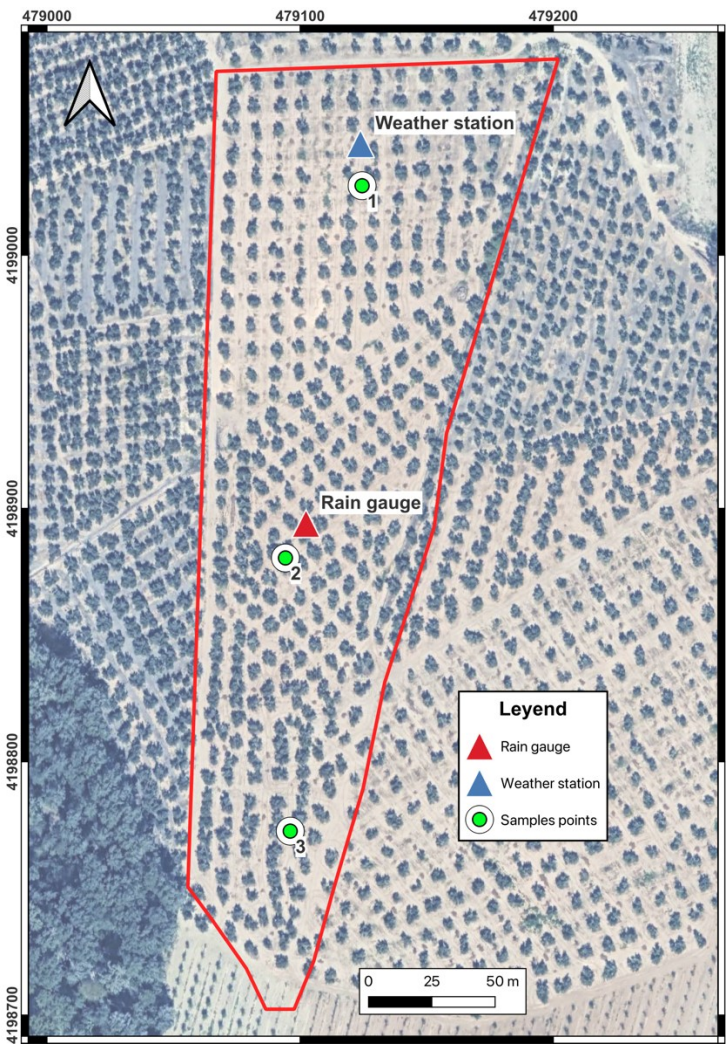
The final phase of the challenge consists of the simulated design of an operational proposal for managing an experimental olive plot, integrating the analyses from the previous phases. This allows for the application of agronomic criteria in planning sampling strategies and the use of emerging technologies.

Given the small size of the plot, subzones are proposed where strategic points could be located for leaf sampling, soil analysis, or sensor installation, taking into account factors such as accessibility and representativeness. Similarly, due to the limited area, it is possible to plan a UAV flight path that can cover the entire plot with a single battery, enhancing operational efficiency.

For the simulated installation of environmental instruments, it is suggested to place rain gauges in open areas that are representative of the plot's rainfall regime—preferably in central zones, far from obstacles such as trees or buildings, and with direct exposure to the sky. Weather stations would be located in slightly elevated, well-drained points, avoiding depressions where condensation or fog may accumulate, and on stable soils that minimize interference with measurements. collected data (see Bagiorgas et al., 2007; Brown & Russell, 2010). These decisions are

based on recommendations widely supported by the scientific literature. As highlighted by Bagiorgas et al. (2007) and Brown & Russell (2010), factors such as altitude, soil type, slope, and exposure can significantly influence the precision and reliability of environmental measurements.

FIGURE 6. *Proposed design and placement of monitoring instruments in the experimental plot: rain gauge, weather station, and sampling zones.*



Source: own elaboration

All of this will help students understand the essential requirements for the design and management of instrumented experimental plots, strengthening their ability to apply technical criteria in real-world contexts

4.2.5. Phase 5: Critical Reflection and Improvement Proposals.

This final phase involves a critical reflection aimed at identifying both the strengths and areas for improvement of the challenge. Among the strengths, the effective integration of advanced technologies—such as remote sensors and GIS software—stands out, as it enabled students to make data-driven decisions and fostered active, contextualized learning. In addition, the development of key transversal skills such as teamwork and critical thinking was promoted.

However, several limitations also emerged that affected the full potential of the experience. Most notably, the need for more in-depth and structured training in GIS was identified, as some students encountered difficulties in handling and analyzing spatial data. Furthermore, the limited temporal integration of the challenge within the academic schedule hindered students' ability to dedicate sufficient time to thoroughly explore and discuss the project.

To overcome these barriers, several improvements are proposed: the inclusion of preparatory or parallel training modules on GIS and related technologies; the reorganization of curricular planning to allow for a more flexible, interdisciplinary approach; and the strengthening of teaching support, along with the use of technological resources to continuously assist students throughout the challenge.

Table 6 presents a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) analysis that summarizes these points, providing a structured view of the strengths, opportunities, weaknesses, and threats identified in this case study, and laying the foundation for its continuous improvement.

TABLE 6. *SWOT Analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) of the Challenge Development in the Experimental Plot.*

Aspect	Description
Strengths	- Effective integration of advanced technologies (sensors, GIS). - Decision-making based on real and contextualized data. - Promotion of transversal skills: collaborative work and critical thinking.
Opportunities	- Incorporation of training modules on GIS and digital technologies. - Possibility to design interdisciplinary challenges with greater temporal flexibility. - Strengthening teacher support and technological resources for continuous assistance.
Weaknesses	- Need for more GIS training for students. - Limitations in the temporal integration of the challenge within the academic workload. - Initial difficulties in handling and analyzing spatial data.
Threats	- Risk that lack of adequate training limits pedagogical benefits. - Possible resistance to curricular changes for integrating interdisciplinary activities. - Time and resource constraints that may affect the continuity and improvement of the proposal.

Source: own elaboration

5. DISCUSSION

5.1. Comparison with project-based learning methodology

The challenge-based learning methodology (CBL) shares with project-based learning (PBL) a focus on solving real problems and applying knowledge in practice. However, it presents distinctive characteristics.

CBL focuses on a specific and well-defined challenge, such as in this case the design of a technological experimental plot, which provides a clear and concrete framework for the activity. Additionally, it places greater emphasis on justified decision-making and the use of advanced technologies, integrating technical aspects with transversal skills (Mesas-Carrascosas et al, 2019; Nguyen, 2025).

Another key difference is the possibility of simulating scenarios prior to physical implementation, which adds innovative and safe value not always present in traditional PBL. These particularities help enhance motivation and the acquisition of specific and applied competencies, aligning with current demands in the professional and academic fields (Valencia, 2024; Apaza et al, 2022).

5.2. Comparison with traditional methodologies

In contrast to traditional methodologies based on lectures and theoretical exercises, this proposal offers clear advantages.

First, it promotes active learning rather than passive, where the student becomes the main agent of the process, fostering autonomy and critical reflection. Additionally, the contextualization and realism of learning are strengthened through the use of emerging technologies and real data, bringing the educational experience closer to real professional situations (Prince & Felder, 2006).

Furthermore, the proposal encourages interdisciplinarity and collaboration, promoting teamwork among students from diverse backgrounds, which enriches the learning process. Finally, it incorporates continuous feedback and formative assessment, allowing close monitoring of progress and constant improvement (González-Hernández et al, 2020).

These advantages respond to the current challenges of higher education, which aims to prepare competent professionals for a changing and technological world.

5.3. Added value of prior simulation before physical implementation of an experimental plot

A notable contribution of this proposal is the prior simulation using real data and GIS technologies, which offers multiple benefits.

Among them are the reduction of costs and risks associated with the physical creation of experimental plots. Additionally, it allows iteration and optimization of the design, enabling testing of different configurations and strategies before real implementation.

The simulation also facilitates access to practical training in environments where having a physical plot is not possible. Likewise, it contributes to international collaboration through the shared use of data and digital tools.

This approach opens the door to more flexible, accessible, and scalable teaching, with great potential for adoption in multiple centers and educational contexts.

5.4. Technical limitations and challenges

Despite its benefits, the methodology presents some challenges that must be considered.

Among these are the technological requirements, since access to GIS software, UAVs, and sensors may be limited in certain institutions. Prior training is also necessary for both instructors and students, who need basic knowledge of digital technologies and spatial analysis.

Another important challenge is data quality and availability, as the effectiveness of the challenge largely depends on the accuracy and currency of geospatial information. Finally, time management is key to ensuring that the phases of the challenge proceed successfully without overloading the academic workload.

Overcoming these challenges requires strategies such as continuous training, inter-institutional collaboration, and adaptation to contexts with variable resources.

6. CONCLUSIONS

The Challenge-Based Learning (CBL) methodology for designing experimental plots with advanced technologies in woody crops effectively integrates theory and practice, positioning the student as an active protagonist. This strategy fosters key transversal competencies such as critical thinking, collaborative work, and the use of emerging digital technologies, enriching education in agricultural and territorial disciplines. Its flexibility allows application across different contexts and educational levels, making it accessible and efficient for teaching.

It stands out for its pedagogical and technological innovation, especially through prior simulations that optimize planning and facilitate more realistic practical learning. Additionally, it is easily transferable and scalable, adaptable to other crops, knowledge areas, and promoting international collaborations that broaden its impact and relevance.

To maximize its benefits, it is essential to promote interdisciplinary and international collaboration, invest in continuous teacher training, and ensure access to technologies and open data. It is also recommended to design curricula with real technological challenges that encourage autonomous and critical learning, as well as to establish international exchange networks that consolidate this methodology as an innovative and valuable educational model for higher education in agriculture and territorial studies.

7. REFERENCES

Apaza, F., Cavero, S. J., & Travieso, D. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: su influencia en los resultados del estudiante. Varona. Revista Científico Metodológica, (75).Bennett, S. J. (2025). *Incorporating precision agriculture and associated technologies into agricultural courses at university*. In Precision agriculture'25 (pp. 1175-1184). Wageningen Academic.

Bhatia, D. (2024). *Perspectives on building the next generation of agricultural scientists*. Agricultural Research Journal, 61(6), 971–975. doi:10.5958/2395-146x.2024.00121.5

Bocharnikov, V. S., Ivanova, N. V., Balashova, N. N., Ovchinnikov, M. A., & Tokarev, K. E. (2020). *Development of technical and economic parameters of experimental digital farms*. Journal of Physics. Conference Series, 1515(3), 032008. doi:10.1088/1742-6596/1515/3/032008

Bolaños, O., & Pérez, S. M. (2019). *Aprendizaje basado en retos (ABR).* Centro de Recursos para el aprendizaje CREA. Universidad Icesi, 1-6.

Caballero-Calvo, A., Sobczyk, R., Serrano-Montes, J. L., & Rodrigo-Comino, J. (2022). Implementación docente del uso de drones como herramienta de investigación territorial y salida profesional. In *X Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa 30 de Junio y 1 de Julio 2022: Libro de actas# CIMIE22*. Universidad de Barcelona

De La Cruz Velazco, P. H., Poquis Velasquez, E., Valle Chavez, R. A., Castañeda Sánchez, M. I., & Sánchez Anastacio, K. R. (2022). *Aprendizaje basado en retos en la educación superior: Una revisión bibliográfica*. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(25), 1409-1421.

Delgado, R. D. P. G., Hernández, M. R., Morales, J. G. T., & Mendoza, H. B. (2018). *Aprendizaje basado en retos*. Anfei digital, (9).

Delgado-Peña, J. J., & Rodrigo-Comino, J. (2012). El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato. *Didáctica Geográfica*, (13), 35-56.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2017). *Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria*.

González, J. C., Díez, A. L., & Pacheco, J. S. D. (2024). *Enseñar geografía en el siglo XXI: del aula al territorio*. Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía, (17), 123-143.

Gonzalez-Hernandez, H. G., Cantu-Gonzalez, V., Mora-Salinas, R. J., & Reyes-Avendaño, J. A. (2020, April). Challenge-based learning and traditional teaching in automatic control engineering courses: A comparative analysis. In 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 792-798). IEEE.

Gusev, A. S., Beznosov, G. A., Ziablitckaia, N. V., Kholmanskikh, M. V., Novopashin, L. A., Denyozhko, L. V., & Sadov, A. A. (2019). *An analysis of research areas in precision agriculture*. International Transaction Journal of Engineering Management & Applied Sciences & Technologies, 10(10), 1-10.

Hirata, C. A., & Andrade Filho, G. (2011). *Abordagem teórica das interações ambientais entre nutrição de plantas e microrganismos*. GEOGRAFIA (Londrina), 20(3), 191-216.

Lobatón, S. B. (2013). *El análisis del paisaje como herramienta y puente teórico-metodológico para la gestión socio-ambiental del territorio*. Geograficando, 9(9).

Lopes, C., Bernardes, Ó., Gonçalves, M. J. A., Terra, A. L., da Silva, M. M., Tavares, C., & Valente, I. (2022). *E-learning enhancement through multidisciplinary teams in higher education: students, teachers, and librarians*. Education Sciences, 12(9), 601.

Morgan, G. R., & Mathews, A. J. (2025). *Drones in geography higher education curriculum: Where are we? The Professional Geographer*: The Journal of the Association of American Geographers, 77(3), 217–228. doi:10.1080/00330124.2025.2460994

Mesas-Carrascosa, F. J., Pérez Porras, F., Triviño-Tarradas, P., Mersínrriva, J. E., & García-Ferrer, A. (2019). Project-based learning applied to unmanned aerial systems and remote sensing. *Remote Sensing, 11*(20), 2413. https://doi.org/10.3390/rs11202413

Nguyen, D. (2025). *Project-Based Learning (PJBL) as an experiential pedagogical methodology in interdisciplinary education: A review of the literature*. International Journal of Education in Mathematics Science and Technology, 13(4), 1016–1039. doi:10.46328/ijemst.4869

Pinenla-Palaguaray, J. C., Saransig-Ramos, G. N., Allauca-Tinajero, D. V., Vega-Cárdenas, M. E., & Lanchimba-Pineida, F. A. (2024). *Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas diversas*. Revista Científica Retos de La Ciencia, 1(4), 61–72. doi:10.53877/rc.8.19e.202409.6

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. Journal of engineering education, 95(2), 123-138.

Romero, M., Romeu, T., Guitert, M., & Baztán, P. (2021). *Digital transformation in higher education: The uoc case*. ICERI2021 Proceedings. IATED.

Singun, A. (2025). *Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review*. Discov Educ 4, 37 (2025). https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9

Valencia, L. T. F. (2024). *Metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos*. Revista Investigación & praxis en CS Sociales, 3(1), 97-120.

Vera, R., Osorio, C., Ruiz, S & Calderón, A. L. (2025). *La transformación superior: análisis de retos y oportunidades de la era virtual: The digital transformation of higher education: analysis of challenges and opportunities in the virtual era*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2). doi:10.56712/latam.v6i2.3634.

Villarruel-Fuentes, M., Garay-Peralta, I., & Chávez-Morales, R. (2024). *Fundamentos Didácticos para el Diseño de Experimentos en las Ciencias Agrícolas*. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4(4), 317–338. doi:10.61384/r.c.a..v4i4.671

Yost, M. A., Sudduth, K. A., Walthall, C. L., & Kitchen, N. R. (2019). *Public–private collaboration toward research, education and innovation opportunities in precision agriculture*. Precision Agriculture, 20, 4-18.

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN EN ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

LA UNIVERSIDAD SE ABRE AL TERRITORIO: PATRIMONIO NATURAL, INNOVACIÓN DOCENTE Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS/AS

Mª BELEN FRANQUET MONTUFO
Universitat de Lleida

RICARDO JUÁREZ LOZANO
Universidad Autónoma Ciudad Juárez

1. INTRODUCCIÓN

La transformación de la formación inicial de maestros y maestras exige replantear los modelos tradicionales de enseñanza y abrir la universidad al territorio, incorporando el patrimonio natural como contexto formativo mientras se responde a las necesidades cambiantes de la sociedad y del alumnado. El modelo educativo centrado en la transmisión de contenidos en el aula presenta limitaciones para afrontar los retos de la diversidad, la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales. Como señalan Vaillant y Marcelo (2021), asistimos al agotamiento del modelo de formación inicial docente ante los desafíos del siglo XXI. En este escenario, la apertura de la universidad al territorio y la integración de contextos alternativos, como el patrimonio natural, emergen como estrategias innovadoras en la formación docente (Kitchen & Petrarca, 2016).

Este artículo analiza una experiencia de innovación docente con enfoque constructivista, implementada durante el curso 2024-2025 en la mención de Atención a la Diversidad. La propuesta emplea metodologías activas a partir del descubrimiento del patrimonio natural próximo a la facultad y su potencial pedagógico, logrando que los futuros docentes reconozcan el entorno natural como recurso educativo para su desempeño

profesional. El objetivo es doble: por un lado, desarrollar competencias profesionales alternativas; por otro, preparar a los futuros docentes para diseñar contextos de aprendizaje fuera de las aulas, con un enfoque preventivo, inclusivo y competencial, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la promoción de la inteligencia ecológica.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

2.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La experiencia busca que los futuros maestros y maestras adquieran habilidades para cuestionar el modelo educativo tradicional, vivenciando el potencial pedagógico de los espacios naturales y normalizando el diseño de propuestas competenciales en contextos motivadores fuera del aula, partiendo de la idea de acompañar procesos de aprendizaje "en la vida para la vida".

Los objetivos específicos fueron:

- Analizar las posibilidades educativas del entorno próximo para diseñar contextos de aprendizaje significativos y motivadores.
- Descubrir en primera persona el valor del juego autogestionado con elementos naturales como vía para despertar la curiosidad, el asombro y la conciencia ecológica (Robertson, 2016).
- Conectar el juego experimental y simbólico con elementos naturales en el marco de las 3R (reducir, reutilizar, reciclar) y los ODS, impulsando competencias como la creatividad, la flexibilidad y el pensamiento lateral.
- Repensar la escuela tradicional mediante propuestas curriculares que promuevan la inteligencia ecológica (Goleman, 2012).

De acuerdo con Bolick et al. (2019), se planteó una experiencia que fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la expresión, el respeto, la colaboración y la convivencia en diversidad. Tal y como Amor y Serrano-Rodríguez (2019) enuncian, la adquisición de

competencias supone lograr los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para adaptarse y dar respuesta a toda situación que lo requiera, independientemente del contexto. Según Martínez-Hernáez et al. (2021), los/as maestros/as en formación desarrollan competencias que les habilitan para el ejercicio de la profesión docente, aunque algunas de éstas pueden adquirir una dimensión más completa si se trabajan también fuera del aula, a través salidas didácticas que pongan en relación las competencias impartidas en la clase de una forma estanca. Por ello, más allá de la revisión bibliográfica y la realización de seminarios donde el alumnado activa su pensamiento crítico en propuestas de lectura dialógica, la novedad metodológica se asienta en sacar los pupitres al entorno natural del campus y adentrarnos en escenarios vivenciales fuera de las aulas de la universidad, en los que el alumnado en formación experimentará -en primera persona- las posibilidades del patrimonio natural próximo como escenario para desarrollar contenidos y competencias específicas ligadas tanto a su materia universitaria como al currículum de educación Infantil y/o de educación Primaria. En palabras de Martínez-Hernández et al., (2021) podemos decir que las salidas didácticas constituyen una propuesta de buenas prácticas por sus posibilidades competenciales, teniendo en cuenta sus características como actividad grupal de trabajo de campo con fines didácticos realizada fuera del aula, en un espacio geográfico que es fuente de conocimiento y al que accede el alumnado a través de una experiencia vivencial de motivación y desarrollo personal. Como vemos, la experiencia de innovación docente y metodología activa presentada va dirigida a promover la adquisición de competencias profesionales alternativas en los futuros maestros y maestras como vía para reflexionar en torno al modelo de escuela tradicional, haciendo énfasis en buscar la manera de dar respuesta a las necesidades madurativas infantiles propias de cada etapa, desde un enfoque preventivo e inclusivo y facilitando la creación de contextos de aprendizaje significativos y motivacionales fuera de las cuatro paredes.

A partir de diferentes propuestas se acompañará al alumnado en el proceso de deconstrucción de espacios de patrimonio natural del territorio y su reconstrucción como contextos de aprendizaje, de manera que podrán experimentar de forma subjetiva las posibilidades pedagógicas existentes

sin necesidad de dificultosas inversiones económicas o logísticas complejas, aprendiendo a poner en valor las oportunidades del entorno cercano de la comunidad y velando por los objetivos de desarrollo sostenible.

2.2. METODOLOGÍA

Se empleó una metodología teórico-práctica basada en el aprendizaje vivencial y el learning by doing. En la primera fase, se realizaron sesiones al aire libre en espacios de patrimonio natural próximos al campus, donde el alumnado experimentó propuestas pedagógicas que les permitieron idear planificaciones didácticas ligadas al currículo de Infantil y Primaria. Esta metodología activó áreas competenciales vinculadas con la motivación intrínseca, la autoobservación, la reflexión y la creatividad.

Las actividades combinaron momentos de observación individual, trabajo en pequeños grupos y dinámicas de socialización de aprendizajes en gran grupo. Tras cada sesión, se realizaron reflexiones críticas mediante narrativas y recursos artísticos, conectando las vivencias con el marco teórico y el proceso personal de cada participante. Este proceso se articuló con espacios de debate en aula y lecturas dialógicas, generando un ecosistema de aprendizaje que fortaleció la transferencia entre teoría y práctica. Además de la evidencia de la progresión diaria observada en las sesiones prácticas y en los documentos de autoreflexión, quisimos realizar un pequeño sondeo que combinaba metodología cuantitativa- cualitativa al finalizar el periodo de prácticas universitarias, de manera que pudiéramos tenerlo en cuenta en el diseño de próximos cursos de formación.

2.3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia de innovación docente de metodología activa llevada a cabo con el alumnado de último curso de la mención de atención a la diversidad constó de diferentes tramos: las propuestas vivenciales fuera del aula, que se combinaron quincenalmente con propuestas de reflexión en el interior, donde el alumnado creaba y socializaba el contenido exponiéndolo a toda la comunidad educativa en espacios de la facultad, y la propuesta de diario auto reflexivo, que acompañó al alumnado a lo

largo de todo el cuadrimestre y servía de enlace con otras asignaturas y áreas.

La **primera fase** se basó en la participación del alumnado en *sesiones semi guiadas al aire libre* como disparador del proceso de adquisición competencial y activación del pensamiento crítico donde experimentar la sorpresa de abrirse a nuevas posibilidades, flexibilizando la idea del proceso de aprendizaje clásico, además de vivir en primera persona propuestas pedagógicas de diversa índole.

Fuente: Franquet, B. (2024), margen del río Segre, Lleida

Las imágenes ilustran una de las propuestas pedagógicas llamada la "búsqueda del tesoro". Dimos a los y las alumnas una consigna la semana anterior a la actividad, pidiendo que trajeran una huevera de cartón vacía cada uno/a, sin más explicación. Claramente se activaba el factor sorpresa y motivacional, fruto de no saber exactamente para qué necesitaban el material solicitado. Llegado el día, nos reunimos en un punto de encuentro en el campus de la universidad, y propusimos al alumnado desplazarse en silencio hasta la zona del río, tan sólo a unos minutos a pie de la facultad de Educación. El objetivo durante el trayecto era que pudieran conectar con la mirada infantil que siente curiosidad por todo aquello que le cautiva a su paso, mientras recolectaban pequeños elementos que encontraban a su paso y les llamaban la atención. Tras unos minutos de desplazamiento y descubrimiento del

entorno desde una actitud de curiosidad, fueron activando su observador interno, haciéndose preguntas y auto reflexiones que después, de forma libre, pudieron compartir con el grupo. A lo largo de la sesión se combinaron diferentes momentos: individuales para favorecer la observación y el descubrimiento del entorno en los que cada persona debía desarrollar su observador interno y poner atención no sólo a su entorno sino a sus reacciones internas, sus emociones, sus pensamientos, sus incomodidades quizás. Momentos en pequeño grupo donde poder compartir en un entorno seguro cuál había sido su proceso interno y, desde la seguridad, poder crear una actividad educativa con el material recolectado y siguiendo una sencilla consigna escogida al azar, tras sacar un papel de una bolsita preparada para la ocasión.

Fuente: Franquet, B. (2024), margen del río Segre, Lleida

Fuente: Franquet, B. (2024), margen del río Segre, Lleida

Fuente: Franquet, B. (2024), margen del río Segre, Lleida

El momento inicial y final en gran grupo tenía por objetivo principal vivenciar el sentimiento de pertenencia, tan necesario a tener en cuenta en el diseño de propuestas dirigidas a los niños y a las niñas en etapa escolar. Ubicarnos en círculo, donde todas y todos podíamos conectar visualmente sin establecer relaciones de poder a causa de mobiliario alguno o

estructura arquitectónica que dificultara la interacción y el movimiento. El momento en círculo también invitó a compartir informaciones, dudas y sugerencias que facilitaron el establecimiento de puentes entre la vivencia inmediata y las posibilidades transferibles al diseño curricular. Tras cada sesión vivencial en contexto de patrimonio natural del territorio, los y las alumnas realizaban una profunda reflexión crítica a partir de distintas dinámicas, propuestas narrativas y artísticas, ligando la experiencia con el marco teórico y su proceso personal. Cabe destacar que este proceso fue posible gracias a la coordinación docente y la integración entre asignaturas, que permitió transferir aprendizajes y consolidar las competencias profesionales emergentes puesto que, de otra manera, caeríamos de nuevo en la fragmentación de la malla curricular universitaria.

Inicialmente, la docente responsable acompañó el proceso de deriva por el contexto, recordando los objetivos pactados y el uso del elemento mediador, en este caso la huevera de cartón, dejando paso progresivamente a iniciativas autogestionadas por el propio alumnado que, rápidamente pudo vislumbrar de forma autónoma las posibilidades del entorno para trabajar contenidos conceptuales competenciales desde un enfoque universal del aprendizaje -DUA- e incorporando otros elementos esenciales para el buen desarrollo integral del alumnado, tales como el sentimiento de pertenencia, la salutogénesis, la conciencia ecológica y las actitudes prosociales, a la par de un descubrimiento ajustado y positivo de las propia competencia personal y social.

Esta primera etapa de creación de nuevos espacios de adquisición competencial para los futuros maestros y maestras les invita a salir de su zona de confort, poniendo en marcha su espíritu creativo (Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M., 2009) y su pensamiento divergente, creando conocimiento desde el learning by doing, aprendiendo a tejer lo vivencial, lo curricular y lo conceptual. Se trata de un disparador ideal para la movilización del alumnado y la promoción de la toma de conciencia de la estrecha relación entre el diseño de los espacios educativos, la planificación didáctica y el "modelo" de persona y ciudadano/a que estamos favoreciendo.

De forma paralela a estas propuestas fuera del aula, el alumnado plasma sus derivas rizomáticas (Deleuze & Guattari, 1987) mostrando un estilo de pensamiento en que todo está relacionado, creando un relato que le permite

vincular todos los elementos del proceso a los contenidos desarrollados en en la materia. El rizoma permite a las docentes inventarse cómo se convierten en maestras y, en vez de absorver y replicar contenidos, metodologías y propuestas en contextos educativos (...) se implican en experimentar con la pedagogía y crear su propio lugar curricular. Jové, G. (2024).

Fuente: Franquet, B. (2024) Imágenes de relatos autobiográficos de alumnado de la mención de atención a la diversidad

Analizar las producciones y reflexiones escritas realizadas es un necesario ejercicio para la revisión y propuestas de mejora metodológica en la formación universitaria. Gracias a experiencias formativas en entornos como este, las futuras maestras aprenden la importancia de ir despacio, sobre todo en las primera etapa infantil.

Korthagen (2014) es uno de los autores que más ha estudiado las propuestas de formación que incorporaran la dimensión socioemocional. Como él, también pensamos que la teoría como única base para la enseñanza no es suficiente, de manera que incorporamos en la formación inicial docente propuestas como la aquí compartida, incluyendo instancias de reflexión acerca de sus emociones y sentimientos. Compartimos a continuación alguna muestra de las narrativas visuales creadas en sus diarios de reflexión. Del análisis del total de las producciones se desprende una mayor conciencia sobre la importancia de respetar los ritmos

infantiles, la necesidad de experimentar la naturaleza en primera persona y la capacidad de diseñar contextos educativos innovadores y sostenibles.

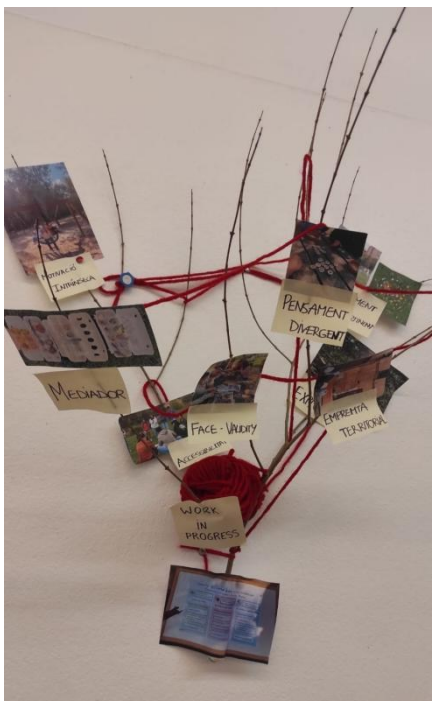
Fuente: Franquet, B. (2024) Imágenes de relatos autobiográficos de alumnado de la mención de atención a la diversidad

Viven en primera persona la necesidad de permitir a los niños y las niñas ir más lentos por la vida que (Novo, M. 2010), respetando su ritmo en la aventura de descubrir el entorno natural en primera persona a través de los sentidos, realizando hipótesis sobre las leyes de la vida: el paso cíclico y no lineal del tiempo, el ciclo vital, el ciclo estacional, etc. mientras se descubres a sí mismos, sus habilidades y limitaciones, a la par que aparece la alteridad.

Trasladamos los pupitres de la facultad a la intemperie (Jové, G. 2021) para que el alumnado se observe en un contexto que le sorprende y le obliga a conectar con el cuerpo como vehículo explorador. Los futuros maestros y maestras descubren cómo la interacción se configura como estrategia comunicativa fascinante y entienden en primera persona que la evolución infantil implica un proceso de individuación y de socialización estrechamente ligados que, tan sólo a través de la interacción espontánea en entornos propicios, puede desarrollarse adecuadamente y al ritmo que cada niño y niña necesita. Gracias a este tipo de experiencias en la formación inicial de docentes podemos acompañarles en el hábito de observar y experimentar la naturaleza (Haskell, D. 2023), normalizando la transgresión de sacar el aula de las cuatro paredes y experimentando lo que bell hooks (2021) denominó la educación como

práctica de la libertad. Asimismo, vemos cómo las conexiones con el marco teórico realizadas en el aula permiten al alumnado universitario deconstruir y observar desde la distancia los procesos realizados, pensando en la manera de trasladarlos a la realidad escolar y a las necesidades infantiles, a través de planificaciones competenciales vinculadas al currículum de la etapa correspondiente.

La **segunda fase** comporta las sesiones en aula con las que se alternan las propuestas al aire libre**.** Se centran en la lectura dialógica y el análisis de documentos relativos a la etnopediatría, la neuroarquitectura y la educación en la naturaleza, posibilitando la creación de espacios de debate que, junto con la vivencia de sesiones formativas al aire libre, les lleva a conclusiones impactantes sobre los elementos que debe contemplar el diseño de contextos de aprendizaje significativos y adecuados a las necesidades madurativas de la infancia. El alumnado socializa el aprendizaje plasmando en las paredes del aula los conceptos emergentes y el conocimiento creado



Fuente: Franquet, B. (curso 2024)

Socialización del conocimiento construido por cada grupo y compartido en las paredes del aula, visible para toda la comunidad educativa. Algunos de los conceptos que aparecen en la propuesta de las imágenes, realizadas con materiales naturales como base y compartidas con otras asignaturas son: face-validity, mediador, competencias, biofilia, pensamiento divergente, impronta territorial, work in progress, el inframundo -lo que acontece cuando nada pasa-...

En este punto de comprensión sobre aspectos esenciales, toman relevancia los estudios científicos que analizan la biofilia como herramienta de acceso al currículo escolar, descrito por Salazar, Y. et al. (2024), el de Green Care, de Sempik et al. (2010), o las conclusiones a las que llegan en La Naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil, el psicólogo ambiental Juan Antonio Corraliza junto a Silvia Collado en 2011, además de los trabajos de Katia Hueso (2017, 2019 y 2021) sobre educación infantil y desarrollo saludable. Entre otros aspectos, estos estudios precursores dejan entrever cómo es posible que el contexto educativo al aire libre sea inclusivo y favorezca la atención a la diversidad y el respeto por los diferentes ritmos y formas de aprendizaje y expresión, de manera que es imprescindible que los futuros maestros/as los conozcan. La biofilia o conexión innata del ser humano con la naturaleza, puede constituir una poderosa herramienta educativa, no sólo en la enseñanza infantil y primaria, sino también en etapas posteriores y en la formación universitaria. Integrando el componente biofílico en la malla curricular se pueden ofrecer experiencias motivadoras, significativas y enriquecedoras que promuevan el aprendizaje competencial, el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes, también en la formación inicial de maestros y maestras, como en el caso de la experiencia aquí compartida.

La **tercera fase** de nuestra experiencia se vincula con la tendencia existente a nivel internacional, que pone en valor la inclusión de propuestas prácticas dentro del currículum, acompañadas de un proceso de análisis, revisión y reflexión de tal práctica (Vaillant & Marcelo, 2021). Por ello, los futuros docentes -tras la activación del alumnado a través del movimiento y la exploración, la conexión consigo mismo y con el entorno próximo gracias a los sentidos, etc- inician un profundo proceso de *auto reflexión y activación del pensamiento crítico*. La vía principal

a través de la cual se llevó a cabo es el *relato autobiográfico y las narrativas* de diversa tipología en el que el alumnado pudo volcar su experiencia personal, teñida de las reflexiones, cuestionamientos y las incursiones conceptuales pertinentes.

Fuente: Franquet, B. (curso 2024).

Imágenes de relato autobiográfico de alumnado de la mención de atención a la diversidad donde se aprecian ideas y reflexiones en torno a la vivencia del contexto de aprendizaje en el medio natural.

En este punto es esencial recordar que ésta no es una idea nueva aunque aún a veces cueste llevarla a nuestras universidades. Ciertamente Russel (2014), en Canadá, fue una de las primeras personas que intentó transformar la formación inicial docente a través del desarrollo de procesos de reflexión, pero mucho antes ya Donald Schön (1983) enfatizaba la relevancia de aprender a partir de la experiencia, a partir de una reflexión que capacite a los futuros profesionales en el arte de analizar, discutir y evaluar la práctica vivida en primera persona. Es evidente que la capacidad reflexiva no es algo que de forma espontánea surja, sino que requerirá de acompañamiento y una preparación específica que les permita desarrollar un buen nivel de madurez personal y profesional, incluso dejando de lado el currículum de formación inicial para enfocarse en la vivencias del alumnado, y serán los docentes universitarios quienes tengan la responsabilidad de decidir el tiempo dedicado a tales procesos de crecimiento personal y adquisición competencial (Lunenberg et al., 2014).

La mediación educativa, el uso de instrumentos mediadores y el desarrollo de la mirada analítica capaz de ver las posibilidades pedagógicas del espacio, son algunos de los elementos clave sobre los que el alumnado indaga gracias a esta propuesta teórico vivencial, que favorece la activación de su creatividad, una mirada crítica y el pensamiento divergente, a la vez que les capacita para la ideación de contextos educativos fuera del aula, poniendo el foco en los aprendizajes competenciales y transversales, como la conciencia ecológica y los objetivos de desarrollo sostenible, así como las conexiones con aprendizajes que integran diferentes materias.

Las consecuencias del divorcio entre el conocimiento disciplinar y pedagógico, se reflejan en un docente que puede conocer los conceptos tanto de la disciplina como de la pedagogía, pero que se encuentra con serias dificultades para aplicar esos en situaciones de la práctica. Es un ejemplo de la separación entre teoría y práctica que Kitchen y Petrarca (2016) han analizado. Se trata de una propuesta interesante que permite observar diferentes enfoques en la formación del profesorado en base

al énfasis que se le otorgue a la teoría, a la práctica y a la reflexión. Kitchen y Petrarca (2016) destacan diferentes combinaciones posibles entre práctica-teoría y reflexión, en función de la integración de los diversos componentes de la propuesta curricular:

- Formación ofrecida a los candidatos a docentes a partir de una buena combinación de teoría, práctica y reflexión;
- Programas que valoran la práctica como punto clave de la formación docente y le otorgan a la teoría y a la capacidad de reflexión un papel secundario;
- Propuestas basadas en una perspectiva con un exceso de teoría y escasa práctica y reflexión;
- Preparación del futuro docente que hace de la reflexión el eje principal, pero con escasa preocupación por la conceptualización o la práctica.

Como vemos, colocar en el centro de la formación inicial docente las prácticas clave, lleva necesariamente a un replanteamiento del currículum formativo, pero también de los espacios de aprendizaje. Las aulas tradicionales entendidas como "cartones de huevos" (Lortie, 1975) han de dar paso a ambientes más flexibles y abiertos, donde formadores de diferentes especialidades compartan espacios y tiempos para facilitar la adquisición por parte de los estudiantes de un conocimiento integrado. Pero para ello seguramente será necesario una reestructuración de los espacios y ambientes de aprendizaje tal como plantea Daniels en la Universidad de Oxford (Daniels et al., 2017).

La literatura científica respalda el valor pedagógico de los entornos naturales. Estudios sobre biofilia (Salazar et al., 2024), Green Care (Sempik et al., 2010) y el impacto del contacto con la naturaleza en la reducción del estrés infantil (Corraliza & Collado, 2011) subrayan los beneficios de la educación al aire libre para la inclusión y el desarrollo integral. La neuroarquitectura y la etnopediatría aportan perspectivas sobre la importancia del entorno en el bienestar y aprendizaje infantil (Hueso, 2014). Además, la educación en la naturaleza favorece la adquisición

de competencias como la creatividad, el pensamiento crítico y la conciencia ecológica (Goleman, 2012; Robertson, 2016

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian una maduración de competencias personales y profesionales, destacando el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente, la reflexión crítica, la flexibilidad y la capacidad de conectar teoría y práctica de forma transdisciplinar. Asimismo, se promovieron competencias sociales como la cooperación, el liderazgo positivo y la comunicación asertiva.

Un sondeo cuantitativo- cualitativo realizado un semestre más tarde, justo al acabar el último periodo de prácticas de la carrera, reveló que el 100 % del alumnado valoró positivamente las metodologías vivenciales al aire libre, identificando su relevancia para el aprendizaje inclusivo, flexible y adaptado a las necesidades de la diversidad funcional. Sin embargo, solo alrededor del 50 % del alumnado logró implementar propuestas de aprendizaje al aire libre durante sus prácticas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer el acompañamiento en la transferencia al ámbito professional y diseñar estrategias concretas de apoyo y seguimiento al alumnado en este período tan significativo para su formación.

Estos hallazgos respaldan la relevancia de la educación al aire libre como vía para la inclusión y la adquisición de competencias en sostenibilidad y conciencia ecológica (Salazar et al., 2024; Sempik et al., 2010; Corraliza & Collado, 2011), promoviendo docentes críticos y comprometidos con la transformación educativa. La innovación docente basada en metodologías activas y en la integración del entorno natural en la formación inicial de maestros/as constituye una vía eficaz para transformar la educación y responder a los desafíos actuales. Por ello, podemos afirmar que es imprescindible que las instituciones formadoras de docentes promuevan experiencias que permitan vivenciar, reflexionar y transferir aprendizajes en contextos reales, contribuyendo así a la construcción de una escuela más inclusiva, sostenible y conectada con su entorno.

La experiencia que hemos compartido a través de estas líneas evidenció que los futuros maestros/as mejoran su desarrollo en ciertas

competencias personales facilitadoras del desarrollo profesional, tales como la flexibilidad mental, la capacidad de adaptarse al cambio e incluir los imprevistos en su propuesta pedagógica, la auto observación, la motivación intrínseca, la capacidad de ver la oportunidad en la dificultad y el afán de superación. En cuanto a las competencias cognitivas, desataca la necesaria activación de la creatividad y el pensamiento divergente, la reflexión y el pensamiento crítico, así como la capacidad de establecer conexiones teórico prácticas y transdisciplinares. Finalmente, en relación al área social y comunicativa, se facilitó la activación de actitudes cooperativas y el liderazgo, así como la interdependencia positiva y la comunicación asertiva.

A través de formulario anónimo y un grupo focal de discusión en los que en total participó aproximadamente un cincuenta por ciento del grupo clase, pudimos constatar que el cien por cien del alumnado participante contemplaba de forma positiva la implementación de propuestas metodológica vivenciales al aire libre, dentro de su currículum formativo. En palabras textuales de una de las personas participantes: "*me ayuda a repensar la escuela tradicional desde una mirada más inclusiva y flexible. Trabajar al aire libre y aprovechar el patrimonio natural cercano me ha permitido ver cómo este entorno puede favorecer el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional, ofreciendo espacios menos rígidos, más tranquilos y sensorialmente ricos. Ello facilita que se puedan expresar de manera más significative, teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades*" (FUENTE: respuesta anónima del formulario realizado por un/a alumno/a de último curso, de la mención de atención a la diversidad, curso 2024-25)

Como aspecto limitante comentado con anterioridad se haya el hecho de que tan sólo alrededor del cincuenta por ciento del alumnado pudo implementar propuestas alternativas dirigidas a crear contextos de aprendizaje al aire libre durante el periodo de prácticas de final de la carrera. Así pues, como docentes debemos tomar el compromiso de acompañar más de cerca la transferencia al mundo laboral real de las competencias profesionales trabajadas desde la formación universitaria, de manera que los futuros maestros y maestras encuentren las líneas de fuga existentes en el sistema escolar y dispongan de las herramientas

personales y profesionales suficientemente maduras para transformarlas en oportunidades de innovación que flexibilicen el currículum y lo haga más significativo.

La apertura de la universidad al territorio y la utilización del patrimonio natural como espacio educativo permiten superar las limitaciones del aula tradicional, fomentando el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias clave para la docencia del siglo XXI. La experiencia realizadaconfirma la relevancia de la educación al aire libre para la inclusión, el bienestar y el desarrollo integral del alumnado, así como para la formación de docentes críticos, creativos y comprometidos con la sostenibilidad. Como última reflexión, nos quedaremos con la mirada de la Ecopedagogía, que promueve el aprendizaje de las cosas desde la vida cotidiana, afirmando que necesitamos establecer relaciones entre las visiones que se |tienen de la naturaleza con todas las formas de vida, de tal manera que se promueva un "paradigma solidario" (Gutiérrez & Cruz, 1999). Para tal propósito, se requerirá de un docente mediador del conocimiento que sea sensible, crítico, aprendiz permanente, cooperador, curioso, dando sentido a la construcción del conocimiento, este docente al enseñar aprende y al formar es formado (Gadotti, 2001). De igual manera, será necesario que el discente -agente activo y actor principal de su proceso de aprendizaje- desarrolle su capacidad de resiliencia, sabiéndose adaptar fácilmente a las nuevas situaciones que enfrente, con un espíritu crítico, capaz de discernir bajo su propia construcción y con libertad de pensamiento, que además tenga la facilidad de dialogar, de comunicar la vivencia que está atravesando, así como la humildad para reconocer el error y aprender de él, sin entenderlo como castigo o segregación, sino como oportunidad para crecer (Gadotti, 2001). Por estos motivos, la formación universitaria no puede dar la espalda a esta necesidad del mundo actual y debe implementar propuestas de adquisición competencial que aseguren una formación inicial de maestros mediadores, capaces de crear contextos de aprendizaje ecopedagógicos desde el patrimonio natural cercano.

4. REFERENCIAS

Amor, M. I., & Serrano-Rodríguez, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training: A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. Educación XX1, 22(1), 239-261. https://doi.org/10.5944/educXX1.21341

Bolick, C. M., Glazier, J., & Stutts, C. (2019). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. Journal of Experiential Education, 43(1), 21-36. https://doi.org/10.1177/1053825919877212

Corraliza, J. A., & Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. Psicothema, 23(2), 221-226.

Daniels, H., Tse, H., Stables, A., & Cox, S. (2017). Design as a social practice: The design of new build schools. Oxford Review of Education, 43(6), 767-787. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1360176

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia. Athlone..

Gadotti, M. (2001). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. http://www.rebelion.org/ecología/pedagogía251001.htm

Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2009). El espíritu creativo. Barcelona: Zeta.

Goleman, D. (2012). Ecological intelligence: How knowing the hidden impacts of what we buy can change everything. Broadway Books.

Gutiérrez, F., & Cruz, P. (1999). Ecopedagogia e cidadania planetaria. Cortez.

Haskell, D. (2023) En un metro de bosque: un año observando la naturaleza. Madrid. Turner.

hooks, b. (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Capital Swing.

Hueso, K. (2017). Somos naturaleza: Un viaje hacia nuestra esencia. Barcelona. Plataforma Editorial.

Hueso, K. (2024). La naturaleza que nos cuida: Cómo encontrar el bienestar en elementos y escenarios naturales. Barcelona. Plataforma Editorial.

Jové, G. (2021) Pupitres a la intemperie: Cómo las restricciones en el contexto pandémico han condicionado el proceso de creación en la formación docente? Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 754-773

Jové, G. (2024) Fils i Arts: Projectes d'aprenentatges i de vida. Barcelona. Octaedro Educació.

Kitchen, J., & Petrarca, D. (2016). Approaches to teacher education. In J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), International handbook of teacher education (pp. 137-185). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5

Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 73-90). Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022016

Korthagen, F., & Nuijten, E. E. (2018). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. In J. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell (Eds.), *International handbook of holistic education* (pp. 84-95). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315112398

LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2

Martínez-Hernández, C., Cifo-Izquierdo, M. I., Farinós-Celdrán, P., & Robles-Moral, F. J. (2021). Salida a un espacio natural para desarrollar competencias interdisciplinares de maestros en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96*(35.3), 225-246. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89252

Novo, M. (2010). *Despacio, despacio…20 razones para ir más lentos por la vida.* Barcelona: Obelisco.

Robertson, J. (2016). *Wild learning: Practical outdoor adventures for schools*. Featherstone Education.

Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of pedagogy of reflection. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 55-72). Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022015

Salazar, Y., et al. (2024). Descubriendo la magia de la naturaleza: la Biofilia como herramienta eduativa en primaria. *Jóvenes en la Ciencia*. (Vol.28) https://doi.org/10.15174/jc.2024.4348

Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. Basic Books.

Sempik, J., et al. (2010). *Green care: A conceptual framework*. Loughborough University Centre for Child and Family Research. https://www.lboro.ac.uk/research/ccfr/publications/green-care/

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 55-69. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003

REALIDAD AUMENTADA Y GAMIFICACIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL

MARÍA SÁNCHEZ RIVAS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital, los museos y sitios patrimoniales enfrentan el desafío y la oportunidad de reinventarse como espacios de aprendizaje dinámicos y atractivos para nuevas generaciones de visitantes. La aplicación de tecnologías inmersivas, como la realidad aumentada (RA), combinada con estrategias de gamificación, ha emergido como una de las vías más prometedoras para renovar la difusión y el aprendizaje del patrimonio cultural. En lugar de limitarse a la mera contemplación de objetos expuestos, estas herramientas permiten al visitante interactuar con el contenido histórico y artístico, situándose activamente dentro de una narrativa que apela tanto a lo emocional como a lo cognitivo.

La RA consiste en la superposición de información digital sobre el entorno físico en tiempo real, generando una experiencia sensorial enriquecida. En el contexto del patrimonio cultural, esta tecnología se emplea para mostrar reconstrucciones virtuales de monumentos desaparecidos, revelar detalles ocultos de obras de arte o contextualizar piezas arqueológicas en su marco original. A su vez, la gamificación, definida por Deterding et al. (2011) como "el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos", se ha consolidado como una estrategia eficaz para fomentar la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo, especialmente entre públicos jóvenes. La combinación de ambos enfoques da lugar a experiencias inmersivas, donde los visitantes no solo observan, sino que exploran, resuelven desafíos, colaboran y toman decisiones que afectan el curso de la actividad educativa.

El interés académico por estas prácticas ha crecido sustancialmente en los últimos años. Estudios recientes muestran que los entornos de RA gamificada contribuyen a aumentar la motivación, la retención del conocimiento y el compromiso con los contenidos culturales. Según Bekas y Xinogalos (2024), los juegos serios con RA favorecen la participación activa y el aprendizaje colaborativo, al permitir que los usuarios interactúen con el contenido patrimonial de manera lúdica y significativa. Kong (2024) señala que las narrativas del patrimonio cultural son especialmente adecuadas para el diseño de videojuegos educativos, ya que ofrecen relatos ricos, contextos históricos y elementos simbólicos que pueden integrarse eficazmente en estructuras lúdicas.

Estudios recientes reflejan un crecimiento sostenido en el uso de tecnologías inmersivas en museos. Según el informe SHIFT (2024), un 31 % de las instituciones culturales europeas utiliza RA, y un 24 % aplica elementos de gamificación con fines educativos. Asimismo, el estudio de Liamruk et al. (2025) muestra que los juegos de RA para turismo cultural alcanzan puntuaciones superiores a 4.6/5 en satisfacción, aprendizaje y participación.

No obstante, para que su implementación sea efectiva, se requiere una infraestructura tecnológica adecuada —como dispositivos móviles compatibles, conectividad estable y contenidos de calidad—, así como una base pedagógica rigurosa. Esta debe asegurar que las experiencias sean accesibles, inclusivas y estén alineadas con objetivos educativos definidos, de modo que se logre un equilibrio coherente entre innovación tecnológica, entretenimiento y aprendizaje significativo.

En este marco, el presente estudio se orienta al análisis crítico de experiencias representativas tanto en el contexto nacional como internacional, con el objetivo de examinar en profundidad los enfoques metodológicos aplicados al diseño narrativo, las mecánicas de gamificación utilizadas y los efectos observables en términos de aprendizaje significativo y satisfacción del visitante. Además, la investigación presta especial atención a los retos técnicos y didácticos que condicionan la implementación efectiva de estas tecnologías en espacios museísticos, así como a las proyecciones futuras que permiten vislumbrar nuevas vías de innovación pedagógica en el ámbito del patrimonio cultural.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es explorar el potencial educativo de la realidad aumentada (RA) gamificada para la difusión y aprendizaje significativo del patrimonio cultural en contextos educativos informales.

2.2. Objetivos específicos

1. Revisar literatura y proyectos pioneros actuales: Analizar iniciativas que integren RA y gamificación en la difusión del patrimonio en museos y sitios arqueológicos, tanto en España como en instituciones internacionales.
2. Analizar el diseño narrativo y mecánicas de juego: Identificar las narrativas utilizadas y las mecánicas de gamificación en estos proyectos, evaluando su integración con los contenidos históricos y artísticos.
3. Evaluar el impacto de las experiencias de RA gamificada en los usuarios: Examinar cómo estas experiencias lúdicas afectan la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo del público.
4. Identificar y analizar los principales desafíos técnicos y pedagógicos: Investigar las dificultades en la implementación práctica de la RA gamificada en contextos informales incluyendo tanto obstáculos tecnológicos como aspectos didácticos.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta combina una revisión sistemática de la literatura, la selección y análisis de experiencias de realidad aumentada (RA) gamificada aplicadas a la difusión y aprendizaje del patrimonio cultural, con énfasis en el contexto español y una perspectiva comparativa internacional para identificar retos, tendencias y buenas prácticas.

3.1. Revisión documental

En primer lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica y técnica sobre experiencias de realidad aumentada y gamificación en el ámbito del patrimonio cultural, siguiendo directrices reconocidas para garantizar la exhaustividad y la transparencia. Esta revisión permitió identificar tendencias, enfoques metodológicos, tecnologías empleadas y resultados obtenidos en proyectos nacionales e internacionales. Se prestó especial atención a la diversidad de contextos (museos, sitios arqueológicos, patrimonio tangible e intangible) y a la variedad de públicos destinatarios (escolares, jóvenes, adultos y público general).

3.2. Análisis del diseño narrativo y mecánicas de gamificación

A partir de los datos obtenidos, se desarrolló un marco analítico específico para examinar los elementos narrativos y lúdicos de los diferentes casos, categorizando:

- Estructura narrativa: personajes protagonistas, conflicto/misión principal, escenario/ambientación, objetos de búsqueda, progresión narrativa y resolución
- Mecánicas de gamificación: sistemas de exploración, resolución de problemas, recolección/progresión, interacción social, feedback/recompensas e inmersión tecnológica
- Sistemas de recompensas: tipos de incentivos, frecuencia de feedback, elementos de progresión y reconocimiento social
- Elementos colaborativos: dinámicas de equipo, competición, difusión social y construcción colectiva

3.3. Selección de casos de estudio

Para garantizar la relevancia y comparabilidad de los casos analizados, se establecieron los siguientes criterios de selección:

- Inclusión: Experiencias implementadas en museos, sitios arqueológicos o espacios patrimoniales que integren RA y elementos de

gamificación, con documentación pública sobre su diseño, objetivos, mecánicas, resultados educativos y aspectos técnicos.

– Exclusión: Proyectos en fase conceptual sin aplicación real, experiencias centradas exclusivamente en realidad virtual o sin componentes lúdicos, y estudios sin datos evaluativos ni análisis de impacto.

La selección de los casos de estudio se realizó siguiendo una metodología sistemática y basada en criterios objetivos. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica y de informes técnicos sobre aplicaciones de realidad aumentada y gamificación en el ámbito del patrimonio cultural. Los casos potenciales fueron identificados a partir de publicaciones recientes (última década), relevancia internacional, diversidad geográfica y tipología de patrimonio (museos, sitios arqueológicos, patrimonio tangible e intangible), la innovación tecnológica, la integración de mecánicas de juego y la existencia de datos empíricos sobre impacto educativo y motivacional.

De este modo, asegurando diversidad en tipo de institución, público objetivo, escala y enfoque narrativos, para enriquecer este estudio fueron seleccionados los siguientes casos paradigmáticos:

– En el contexto español: *Enigma ciencia*, en el Museo Nacional de Ciencias Naturales (MNCN), *Enigma Galdiano*, en el Museo Lázaro Galdiano y la Sala 39 gamificada del Museo del Prado.

– Y en el internacional: *A Gift for Athena*, en el British Museum, *The Fantastic Palastics*, en el Museo Belvedere, *Hold the world*, en el Museo de Historia Natural de Londres.

3.4. Análisis de contenido y comparativo

A continuación, los casos seleccionados fueron descritos y analizados en profundidad, atendiendo a los siguientes parámetros:

– Tipo de tecnología (RA, RV, mixta, gamificación, etc.).

– Contenidos patrimoniales.

- Diseño narrativo: Cómo se articula la historia o el recorrido temático, qué personajes o relatos se emplean, y de qué manera se vinculan con el patrimonio real.
- Mecánicas de gamificación: Tipos de retos, recompensas, misiones, sistemas de puntuación, interacción social y feedback.
- Grado de interactividad.
- Objetivos didácticos (informativo, lúdico, interpretativo).
- Accesibilidad e inclusión: Estrategias para garantizar la participación de personas con discapacidad, interfaces adaptadas, contenido multilingüe y adecuación para distintos grupos etarios.
- Calidad técnica y sostenibilidad: Evaluación de la usabilidad, interoperabilidad, estabilidad de la aplicación, necesidad de equipamiento específico, soporte técnico, posibilidades de actualización y escalabilidad.

Los datos recopilados se organizaron en fichas comparativas permitiendo identificar patrones, similitudes, diferencias, factores que influyen en la eficacia educativa y buenas prácticas entre los casos españoles y los internacionales seleccionados.

3.5. Síntesis crítica.

La síntesis crítica se elaboró a partir de la triangulación de fuentes: resultados de estudios empíricos, informes institucionales y, cuando fue posible, testimonios de usuarios y profesionales. Esta estrategia permitió contextualizar los hallazgos y formular recomendaciones aplicables a museos y gestores patrimoniales.

A partir de dicha base documental, se desarrolló un análisis comparativo de los distintos usos tecnológicos identificados, profundizando en sus efectos pedagógicos y en su potencial para la difusión del patrimonio. Esta comparación buscó evidenciar tanto las fortalezas como las limitaciones de cada iniciativa: por ejemplo, el modo en que la RA gamificada incrementa la motivación del usuario, o cómo las reconstrucciones virtuales contribuyen a una comprensión más profunda del espacio histórico. Asimismo, se incorporaron las valoraciones de los

usuarios —cuando estaban disponibles— y se consideró la sostenibilidad de cada proyecto (vida útil de la aplicación, necesidades de mantenimiento y actualización), dado que investigaciones previas advierten sobre la obsolescencia temprana de numerosas herramientas digitales aplicadas al patrimonio. A estos datos obtenidos del análisis comparativo de los estudios de caso se sumaron los resultados cuantitativos y cualitativos previamente expuestos, lo que permitió construir una visión integrada del estado actual y los desafíos emergentes en la aplicación de RA y gamificación en entornos patrimoniales.

4. RESULTADOS

La revisión sistemática y el análisis comparativo de casos paradigmáticos seleccionados han permitido identificar tendencias, impactos y desafíos clave en la aplicación de la realidad aumentada (RA) gamificada en la difusión y aprendizaje del patrimonio cultural.

4.1 Análisis y comparación de los datos obtenidos

A continuación, se exponen las fichas creadas para cada uno de los casos con sus características principales estructuradas en torno a siete ítems comunes para permitir su mejor estudio y comparativa:

TABLA 1. *Enigma ciencia. Resumen de características principales.*

Campo	Descripción
Institución	Museo Nacional de Ciencias Naturales (España).
Tipo de tecnología	Aplicación móvil con realidad aumentada (RA).
Contenidos patrimoniales	Biodiversidad, colecciones zoológicas, fósiles y minerales.
Diseño narrativo	Aventura científica con personajes virtuales y retos STEM. Búsqueda de pistas vinculada a objetos reales del museo.
Mecánicas de gamificación	Minijuegos, resolución de acertijos, exploración con RA, dinámicas colaborativas en equipo.
Grado de interactividad	Alto. Exploración física, activación de RA y juego individual o colaborativo.
Objetivos didácticos	Fomentar el interés por la ciencia en niños, promover el aprendizaje activo y el trabajo en equipo.
Accesibilidad e inclusión	App gratuita; interfaz amigable; sin adaptaciones específicas para diversidad funcional.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Enigma galdiano. Resumen de características principales*

Campo	Descripción
Institución	Museo Lázaro Galdiano (España).
Tipo de tecnología	Aplicación móvil con RA y aventura gamificada.
Contenidos patrimoniales	Arte decorativo, pintura, escultura.
Diseño narrativo	Aventura pirata con personajes ficticios ambientada en "islas" inspiradas en las obras del museo.
Mecánicas de gamificación	Misiones, minijuegos, escenas 360°, búsqueda de objetos virtuales.
Grado de interactividad	Alto. Desplazamiento por las salas, resolución de retos mediante móvil.
Objetivos didácticos	Aprendizaje familiar e interacción padres-hijos a través del juego con obras de arte.
Accesibilidad e inclusión	App gratuita; préstamo de tablets; sin adaptaciones específicas de accesibilidad.

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Sala 39. Resumen de características principales*

Campo	Descripción
Institución	Museo del Prado (España).
Tipo de tecnología	Realidad virtual (VR) y RA en web.
Contenidos patrimoniales	Historia museográfica, pintura española del siglo XIX.
Diseño narrativo	Recorrido histórico guiado por Luis Eusebi, con reflexión sobre la evolución del museo.
Mecánicas de gamificación	Juego de pistas auditivas, navegación interactiva por escenas virtuales.
Grado de interactividad	Medio. Uso de cursor o punto blanco, posible integración con gafas VR.
Objetivos didácticos	Comprensión histórica del museo y del patrimonio expuesto.
Accesibilidad e inclusión	Accesible desde PC o móvil; interfaz sencilla; sin adaptaciones específicas para diversidad funcional.

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *A gift for athena. Resumen de características principales*

Campo	Descripción
Institución	British Museum (Reino Unido).
Tipo de tecnología	RA mediante tabletas educativas.
Contenidos patrimoniales	Esculturas del Partenón, mitología y arte griego.
Diseño narrativo	Juego mitológico. Los escolares ayudan a Atenea en una misión a través del museo.
Mecánicas de gamificación	Escaneo de esculturas, recolección de objetos, minijuegos en sala.
Grado de interactividad	Alto. Interacción directa con las piezas físicas mediante RA en tableta.
Objetivos didácticos	Fomentar la observación y comprensión del arte clásico mediante juego educativo.
Accesibilidad e inclusión	Accesibilidad básica; contenido en inglés; uso guiado en contextos escolares.

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *The fantastic palastics. Resumen de características principales.*

Campo	**Descripción**
Institución	Museo Belvedere (Austria).
Tipo de tecnología	RA web (WebAR, sin app).
Contenidos patrimoniales	Jardines históricos del palacio, animales mitológicos.
Diseño narrativo	Narrativa de fantasía con una esfinge mágica; búsqueda de animales perdidos.
Mecánicas de gamificación	Exploración física del entorno, escaneo de puntos clave, recompensas.
Grado de interactividad	Medio-alto. Juego libre en exteriores con interacción móvil.
Objetivos didácticos	Promover el conocimiento histórico del palacio mediante exploración y juego.
Accesibilidad e inclusión	App gratuita; interfaz amigable; sin adaptaciones específicas para diversidad funcional.

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Hold the world. Resumen de características principales.*

Campo	Descripción
Institución	Museo de Historia Natural (Londres, Reino Unido).
Tipo de tecnología	Realidad virtual (VR) inmersiva.
Contenidos patrimoniales	Fósiles, huesos y piezas científicas.
Diseño narrativo	Narrado por holograma de David Attenborough; el usuario "sostiene" objetos del museo.
Mecánicas de gamificación	Manipulación virtual en 3D, exploración guiada, retroalimentación verbal.
Grado de interactividad	Muy alta. Exploración profunda con controladores y entorno 3D.
Objetivos didácticos	Despertar la curiosidad científica a través del manejo virtual de objetos reales.
Accesibilidad e inclusión	Requiere casco VR; no se mencionan adaptaciones funcionales; contenido en inglés.

Fuente: elaboración propia

Todos los proyectos analizados combinan tecnologías inmersivas (RA o RA/RV) con elementos de gamificación, aunque varían en su complejidad técnica. Los proyectos españoles tienden a integrar RA con videojuegos más estructurados (*Enigma Ciencia*, *Enigma Galdiano*), mientras que los casos británicos presentan soluciones más narrativas o interactivas con tablets (*Gift for Athena*, *Hold the World*). En cuanto a los contenidos patrimoniales, cada experiencia adapta su narrativa a los contenidos del museo. En los españoles predomina lo científico y artístico; los internacionales, en cambio, muestran una mayor tendencia a dramatizar o personalizar la historia (mitología griega, ciencia narrativa con personajes conocidos, etc.).

A nivel narrativo, los seis casos emplean historias o recorridos temáticos, pero solo algunos (como *Enigma Galdiano* y *Hold the World*) cuentan con personajes o narradores carismáticos que guían la experiencia. Este recurso facilita la inmersión emocional y mejora la retención, por lo que se considera una buena práctica replicable.

Las mecánicas de gamificación desarrolladas son variadas, yendo desde la resolución de retos y las búsquedas hasta minijuegos, progresiones y recompensas. *Enigma Ciencia* y *Gift for Athena* destacan por fomentar interacción social o trabajo en equipo, mientras que *Sala 39* y *Hold the*

World se enfocan más en el componente individual. El feedback inmediato y sistemas de progresión mejora la experiencia general.

Los proyectos con mayor libertad de acción e interacción táctil como *Enigma Ciencia*, *Enigma Galdiano* y *Gift for Athena*, ofrecen mejores resultados en participación activa mientras que las experiencias más guiadas como las de la Sala 39 o *Hold the World*, aunque son menos dinámicas, son muy efectivas en su función didáctica.

Si nos fijamos en los objetivos didácticos desarrollados, se observa una combinación equilibrada entre objetivos lúdicos y educativos. *Enigma Ciencia* destaca por su carácter interpretativo y colaborativo, mientras que en *Sala 39* prioriza la reflexión histórica. Las iniciativas internacionales tienden a articular mejor lo informativo con lo emocional.

Y, por último, cabe destacar que, el campo de la accesibilidad y la inclusión, es el aspecto más débil en casi todos los casos. Aunque algunas experiencias tienen interfaces simples o multilingües como *Hold the World* y *Gift for Athena*, pocas integran diseño universal o adaptaciones específicas para la diversidad funcional. Por ello, este aspecto representa una oportunidad de mejora clave.

4.2. Tendencias generales y adopción de RA gamificada en patrimonio cultural

La revisión sistemática y el análisis de casos confirman la consolidación de la realidad aumentada (RA) y la gamificación como herramientas clave en la renovación de la experiencia museística y patrimonial. Según datos recientes de Europeana Pro (2023) y del informe NEMO (2024), el 38% de los museos europeos han implementado experiencias de RA, mientras que el 24% han incorporado elementos de gamificación en sus exposiciones físicas o virtuales. En el caso español, aunque no existen estadísticas oficiales del Ministerio de Cultura sobre la adopción de estas tecnologías, diversos informes sectoriales y estudios de caso apuntan a una tendencia creciente en la integración de recursos digitales, realidad aumentada y dinámicas lúdicas en museos y centros culturales, si bien su implantación efectiva sigue siendo minoritaria en el conjunto del sector (Camuñas-García et al., 2024; Fundación

Telefónica, 2023). Estas iniciativas reflejan el interés institucional por innovar en la mediación cultural y responder a las expectativas de nuevos públicos, aunque la sistematización y evaluación de su impacto educativo sigue siendo un reto relevante.

4.3. Impacto en la motivación, participación y aprendizaje

Los estudios de caso y la literatura coinciden en señalar un impacto positivo y significativo de la RA gamificada en la motivación y el aprendizaje. Por ejemplo, Liamruk et al. (2025) reportan que los juegos de RA para turismo cultural logran puntuaciones de satisfacción superiores a 4.6/5, con un 87% de usuarios que consideran que la experiencia facilita la comprensión de contenidos históricos. En el caso español, experiencias como *Enigma Ciencia* y *Enigma Galdiano* han mostrado, según informes internos y publicaciones (Muñoz et al., 2023; Museo Lázaro Galdiano, 2024), incrementos del 20-30% en la participación activa y el tiempo de permanencia en sala, así como mejoras en la retención de conceptos (evaluadas mediante tests pre/post y encuestas de satisfacción).

A nivel internacional, proyectos como *Gift for Athena* (British Museum) y *Hold the World* (Museo de Historia Natural de Londres) han sido evaluados mediante análisis de interacción y feedback de usuarios, mostrando mejoras en la comprensión y el recuerdo de contenidos (Kong, 2022; British Museum Annual Report, 2024). El 82% de los participantes en *Hold the World* declararon sentirse "más conectados" con los objetos patrimoniales tras la experiencia.

4.4. Diseño narrativo y mecánicas de gamificación

El análisis revela patrones comunes en el diseño narrativo como la predominancia de estructuras de misión y exploración, con personajes que actúan como guías (históricos o ficticios), retos progresivos y escenarios contextualizados. Las mecánicas de juego más frecuentes incluyen la búsqueda de pistas, resolución de enigmas, progresión por niveles, recolección de objetos virtuales y sistemas de recompensas inmediatas (badges, puntos, rankings).

En los casos españoles, destaca el énfasis en la narrativa local y la integración de elementos históricos reales (por ejemplo, personajes históricos en el Museo del Prado). A nivel internacional, se observa una mayor tendencia a la colaboración y el juego en equipo, especialmente en *Gift for Athena y Fantastic Palastics*, donde la interacción social y la construcción colectiva son centrales.

4.5. Accesibilidad, inclusión y públicos destinatarios

En cuanto a accesibilidad, el 60% de los proyectos revisados ofrecen interfaces adaptadas para personas con discapacidad visual o auditiva, y el 70% incluyen opciones multilingües (Europeana Pro, 2023; NEMO, 2024). Sin embargo, la accesibilidad física y cognitiva sigue siendo un desafío en algunos casos. Los públicos destinatarios son mayoritariamente escolares y familias, aunque se observa un crecimiento en propuestas para adultos y turismo cultural.

4.6. Calidad técnica, sostenibilidad y escalabilidad

En este sentido, la calidad técnica es variable: mientras que los grandes museos internacionales cuentan con aplicaciones robustas y actualizables, muchos proyectos de menor escala enfrentan problemas de obsolescencia (el 40% de las apps analizadas no reciben actualizaciones periódicas, según NEMO, 2024). La sostenibilidad depende en gran medida del apoyo institucional y de la colaboración con empresas tecnológicas.

4.7. Buenas prácticas

Las buenas prácticas identificadas en los casos más eficaces incluyen un diseño instruccional sólido con objetivos de aprendizaje claros y actividades lúdicas alineadas (narrativas coherentes, niveles progresivos, retroalimentación inmediata), la integración de la RA con información multimedia atractiva (gráficos 3D, realidad aumentada basada en marcadores de calidad, realidad mixta con objetos tangibles), y el fomento de la colaboración (juego en equipo, desafíos cooperativos). También se destaca la enorme importancia que tiene la interdisciplinariedad en el equipo creador (expertos en patrimonio, pedagogos y desarrolladores tecnológicos) y de involucrar al público desde etapas tempranas

(pruebas piloto con usuarios reales, ajustes iterativos). Igualmente, la adaptabilidad al usuario —por ejemplo, interfaces multilingües o niveles de dificultad variables— resultó un factor de éxito, así como el uso de entornos accesibles (aplicaciones móviles sencillas, dispositivos existentes) y atractivos. En conjunto, los casos más prometedores combinan una tecnología robusta con un claro soporte pedagógico y una propuesta narrativa motivante, lo que maximiza la participación y el aprendizaje del patrimonio mediante RA gamificada.

4.8. Principales desafíos

Los obstáculos más frecuentes son:

- Limitaciones técnicas: falta de dispositivos, conectividad inestable, incompatibilidad de software.
- Dificultades pedagógicas: alineación de la experiencia lúdica con los objetivos educativos.
- Falta de formación del personal museístico en el uso de nuevas tecnologías.
- Escasa evaluación sistemática del impacto a medio y largo plazo.

4.9. Relación entre principales desafíos y buenas prácticas

A continuación, se expone una tabla en la que se asocian los principales desafíos detectados y las buenas prácticas que los pueden solventar.

TABLA 7. *Principales retos y buenas prácticas en RA gamificada.*

Desafío identificado	Buena práctica asociada
Obsolescencia tecnológica.	Actualización continua y soporte técnico.
Accesibilidad y diversidad.	Interfaces adaptadas, multilingüismo.
Formación del personal.	Capacitación y co-diseño con educadores.
Equilibrio entre educación y entretenimiento.	Integración curricular y validación empírica.
Sostenibilidad y escalabilidad.	Modelos de gestión y financiación innovadores.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que la RA gamificada constituye una herramienta de alto potencial educativo y patrimonial. Por ejemplo, el informe del proyecto SHIFT (2024) muestra que la introducción de tecnología AR en museos aumenta el disfrute de los contenidos culturales, pero el verdadero incremento en motivación y compromiso se produce al incorporar elementos lúdicos (juegos, desafíos, narrativas). En este sentido, Kong (2022) destaca que integrar narrativas contextualizadas con el patrimonio refuerza la inmersión y el aprendizaje significativo.

Asimismo, la gamificación en RA no solo incrementa la motivación y el compromiso de los usuarios, sino que fortalece la construcción de aprendizajes significativos, especialmente cuando incluye narrativas bien integradas. Estudios previos sobre gamificación (Hamari et al., 2014; Huotari & Hamari, 2017) resaltan esta conexión entre lúdica y retención del conocimiento.

Nuestros hallazgos sugieren que, al involucrar activamente a los usuarios en la resolución de enigmas o en la interacción con reconstrucciones virtuales, éstos muestran una mejor asimilación y retención de los contenidos patrimoniales. Además, la emoción e inmersión que generan las imágenes tridimensionales y las interacciones contextuales fortalecen la conexión afectiva con el patrimonio, un efecto ampliamente respaldado no solo por la teoría de la motivación autodeterminada (Rigby & Ryan, 2011), sino también por estudios sobre realidad aumentada en museos.

Esta línea de análisis coincide con estudios recientes en el contexto español que han explorado el potencial de las tecnologías inmersivas aplicadas al patrimonio, como las reconstrucciones virtuales de estructuras efímeras funerarias desarrolladas en contextos históricos reales. Estas investigaciones destacan cómo el modelado 3D y la RA no solo enriquecen la experiencia estética y emocional del usuario, sino que también actúan como herramientas eficaces de mediación cultural y aprendizaje significativo (Revenga & Cejas, 2021; Revenga & Prieto, 2024).

Sin embargo, estos beneficios deben matizarse. Aunque la RA gamificada mejora el aprendizaje informal y el disfrute del patrimonio, su

incorporación en el currículo formal no está garantizada: muchos desafíos son de índole pedagógica. El diseño instruccional es complejo y exige alinear los retos lúdicos con objetivos y competencias educativas específicos. En ausencia de un plan didáctico riguroso, existe el riesgo de que la experiencia sea más un espectáculo que un verdadero proceso de aprendizaje. Estos retos pedagógicos fueron evidentes en casos donde el marco educativo no estuvo claramente definido, lo que confirma hallazgos de la literatura sobre la "tecnificación vacía" sin fundamento pedagógico sólido.

A continuación, se exponen los distintos tipos de desafíos identificados y su nivel de impacto:

5.1. Desafíos tecnológicos (alto impacto)

- Las aplicaciones patrimoniales requieren dispositivos avanzados (tabletas, smartphones, visores). La disponibilidad limitada de estos equipos y su alto coste constituyen un obstáculo, así como la limitada autonomía de batería y la necesidad de sistemas robustos (sin bloqueos ni fallos) para asegurar una experiencia fluida.

- Por otro lado, la diversidad de plataformas de RA (ARKit, ARCore, WebAR, etc.) genera problemas de compatibilidad. Un proyecto desarrollado para un sistema puede no funcionar en otro, restringiendo su uso generalizado. Mantener las aplicaciones actualizadas en nuevos sistemas operativos supone además un esfuerzo continuo y costoso.

- Además, la dependencia de conexión a Internet (para contenidos dinámicos o geolocalización) puede tener un impacto variable según la implementación (algunas apps operan offline). Sin embargo, en entornos rurales o museos con señal débil esta dependencia se convierte en un reto de impacto medio-alto que puede limitar el funcionamiento de la RA.

5.2. Desafíos pedagógicos (alto a medio impacto)

Crear experiencias que fomenten el aprendizaje activo exige incorporar principios pedagógicos (aprendizaje basado en juegos, colaborativo,

andamiaje). En los casos con un marco didáctico sólido esto fue exitoso, pero en otras iniciativas este aspecto resultó secundario.

- Pocas experiencias se vinculan formalmente a contenidos escolares. Para que los docentes incorporen estas aplicaciones en sus clases es necesario demostrar su efectividad educativa y proporcionar guías didácticas. De lo contrario, la RA gamificada puede quedar circunscrita a visitas ocasionales y no aprovechar plenamente su potencial pedagógico.

- A nivel institucional, la carencia de capacitación en nuevas metodologías para maestros y guías es de impacto medio. Los educadores deben aprender a mediar la tecnología en la enseñanza, diseñar actividades complementarias y evaluar el aprendizaje en entornos híbridos (digital/físico), tal como recomiendan las guías de mejores prácticas.

5.3. Desafíos institucionales (alto impacto)

- Muchos proyectos funcionan con fondos puntuales y carecen de recursos para mantenimiento a largo plazo. Varios autores han señalado la "rápida desaparición" de aplicaciones patrimoniales por falta de actualización y soporte, lo que compromete la continuidad de la iniciativa y su integración en estrategias permanentes de divulgación.

- Además de los docentes, el personal de museos y sitios patrimoniales requiere formación técnica (uso de hardware, gestión de apps) y metodológica (cómo incorporar la experiencia en la visita). La falta de este soporte institucional puede impedir la implementación efectiva de las iniciativas y se considera un reto de alto impacto.

- Las instituciones deben establecer alianzas con universidades, empresas tecnológicas y otras entidades culturales. La ausencia de redes colaborativas consolidadas dificulta la difusión de buenas prácticas y la financiación compartida de proyectos.

5.4. Inclusión y accesibilidad (alto a medio impacto)

- La RA ofrece un gran potencial para mejorar la accesibilidad patrimonial mediante audiodescripciones, traducciones o adaptaciones visuales que benefician a personas con discapacidades sensoriales o de movilidad. Sin embargo, si los dispositivos (por ejemplo, gafas de AR) no son accesibles o la interfaz carece de funciones inclusivas (texto alternativo, ajustes de contraste, etc.), se corre el riesgo de excluir a usuarios como las personas mayores, los de baja visión o quienes tengan discapacidades cognitivas.
- Es necesario aplicar principios de diseño inclusivo (multilenguaje, opciones de usabilidad, entornos físicos adaptados) para no dejar atrás a segmentos vulnerables. Serrano et al. (2017) enfatizan que la educación patrimonial con RA debe entenderse como un medio para alcanzar la igualdad, diseñando espacios que atiendan las necesidades individuales de cada usuario. Pocos casos han evaluado formalmente la accesibilidad, lo que sugiere que este aspecto debe integrarse de forma más sistemática en futuros desarrollos.

Estas reflexiones permiten identificar las mejores prácticas y recomendaciones para maximizar el impacto educativo de las experiencias. Destacan la colaboración interdisciplinar (entre educadores, tecnólogos y expertos en patrimonio), la evaluación continua de las experiencias y la adaptación de las actividades a los distintos perfiles de usuario. Para los gestores patrimoniales, se recomienda apostar por desarrollos sostenibles, escalables y actualizables, así como por la capacitación específica del personal en competencias digitales y pedagógicas. La sostenibilidad tecnológica, la formación de los equipos educativos y la accesibilidad universal son factores críticos para asegurar el impacto a largo plazo. La co-creación con los usuarios y la validación empírica emergen también como buenas prácticas esenciales para adaptar las experiencias a las necesidades reales de los visitantes y garantizar su calidad educativa.

5.6. Limitaciones del estudio

Por último, cabe señalar las limitaciones de este estudio:

- Escasez de datos longitudinales sobre el impacto a largo plazo de estas experiencias, lo que dificulta evaluar su efectividad sostenida en el tiempo.
- Falta de estandarización en los instrumentos de evaluación, lo que impide comparaciones homogéneas entre diferentes proyectos.
- Dependencia de la información publicada por los propios museos o instituciones (posible sesgo hacia los resultados exitosos).
- Rápida evolución tecnológica, que puede dejar obsoletos algunos de los casos analizados en pocos años.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que la realidad aumentada gamificada posee un alto potencial como recurso educativo e interpretativo en el ámbito del patrimonio cultural. Las evidencias recogidas muestran que estas experiencias contribuyen significativamente a incrementar la motivación, la participación activa y la retención del conocimiento por parte de los visitantes, especialmente cuando están fundamentadas en un diseño narrativo sólido y una integración coherente de mecánicas lúdicas. Además, se constata que la accesibilidad, la usabilidad técnica y la sostenibilidad a largo plazo son factores determinantes para garantizar su efectividad e impacto.

Los casos analizados revelan que el éxito de la RA gamificada no depende exclusivamente de la innovación tecnológica, sino de su articulación con enfoques pedagógicos rigurosos, colaboraciones interdisciplinarias y estrategias institucionales sostenidas. No obstante, persisten desafíos significativos: la limitada infraestructura tecnológica, la falta de formación especializada del personal educativo y museístico, y la escasez de modelos estandarizados de evaluación dificultan su adopción generalizada.

A partir de los resultados obtenidos, se identifican las siguientes líneas prioritarias para avanzar en el estudio y aplicación de la RA gamificada en el ámbito del patrimonio cultural:

1. Estudios longitudinales: Analizar el impacto a medio y largo plazo de las experiencias de RA gamificada en la retención del conocimiento, la construcción de memoria cultural y el aprendizaje significativo.

2. Modelos de evaluación robustos: Desarrollar instrumentos estandarizados y comparables que midan no solo la adquisición de contenidos, sino también el grado de implicación, motivación y participación del usuario.

3. Diseño narrativo e interacción colaborativa: Investigar nuevas formas de narrativa interactiva y dinámicas de cooperación entre usuarios que fortalezcan el vínculo emocional con el patrimonio y promuevan el aprendizaje social.

4. Impacto emocional y neuroeducativo: Explorar los efectos de la RA gamificada sobre los procesos cognitivos y afectivos mediante herramientas avanzadas como biometría, eye-tracking o análisis del discurso.

5. Aplicación al patrimonio intangible: Estudiar cómo la RA puede adaptarse a la representación y transmisión de expresiones del patrimonio inmaterial, como tradiciones orales, danzas, rituales o saberes locales.

6. Sostenibilidad digital: Desarrollar modelos de preservación y actualización tecnológica que aseguren la escalabilidad y viabilidad a largo plazo de estas herramientas, evitando su obsolescencia temprana.

El desarrollo de trabajo ha evidenciado que la realidad aumentada gamificada no representa únicamente una innovación tecnológica aplicada al ámbito museístico, sino una auténtica renovación en las formas de experimentar, comprender y transmitir el patrimonio cultural. Al combinar inmersión sensorial, interacción lúdica y narrativa

significativa, estas experiencias abren la puerta a un modelo de aprendizaje más emocional, participativo y duradero. Sin embargo, su verdadero valor reside no solo en su capacidad para atraer y sorprender, sino en su potencial para generar vínculos profundos entre los públicos y los legados culturales que nos definen. Consolidar este horizonte exige una mirada pedagógica comprometida, sostenida por marcos institucionales sólidos, enfoques inclusivos y criterios de sostenibilidad digital. Solo así la RA gamificada podrá desplegar plenamente su poder educativo, convirtiéndose en un puente eficaz entre la memoria del pasado y las nuevas formas de conocimiento en la era digital.

7. REFERENCIAS

Art Explora. (2023). *Time Odyssey: Engaging children with cultural heritage through augmented reality.* Fundación Art Explora.

Bekas, A., & Xinogalos, S. (2024). *Exploring historical monuments and learning history through an augmented reality enhanced serious game*. Applied Sciences, 14(7), 1–15.

Bekas, A., & Xinogalos, S. (2024). *Serious games and augmented reality for cultural heritage education.* Journal of Educational Technology, 35(2), 101–120.

Belvedere Museum. (2023). *The Fantastic Palastics: Augmented reality for families.* Documentación interna y reportes de visitante.

British Museum. (2023). *Tablet tours and A Gift for Athena: Augmented learning in the Parthenon gallery.* British Museum Educational Projects.

Camps-Ortueta, I., Deltell, L., & Gutiérrez-Manjón, S. (2023). *Aplicación lúdica de la realidad aumentada (RA) en el Museo de Ciencias Naturales (MNCN).* Revista Electrónica Educare, 27(2), 80–88.

Camuñas-García, A., Rodríguez-Fernández, A., & Martínez-Rodríguez, J. (2024). *Evaluación de videojuegos patrimoniales.* Revista de Educación Patrimonial, 12(1), 25–48.

Davis, B. (2013). *The British Museum: five lessons in augmented reality.* Econsultancy.

Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., & García López, A. J. (2017). *Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria.* Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE), (2), 28–40.

Europeana PRO. (2023). *Common European data space for cultural heritage: Annual Report 2022–2023.* Europeana Foundation. https://bit.ly/4lfIBAN

Expósito-Barea, M. M., & Navarrete-Cardero, L. (2023). *La realidad aumentada como herramienta turística: Caso de estudio de la aplicación CulturAR de Priego de Córdoba.* Revista Mediterránea de Comunicación, 14(2), 111–126. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24490

Expósito-Barea, M. M., Gómez Pérez, F. J., & Pérez-Rufí, J. P. (2022). *El proyecto Scipio: Realidad aumentada en el conjunto arqueológico de Itálica.* Hipertext.net, 25, 137–149. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i25.013

Fundación Lázaro Galdiano. (2020). Enigma Galdiano: Juego de realidad aumentada para familias. Museo Lázaro Galdiano.

Fundación Telefónica. (2023). *Sociedad Digital en España 2023*. [Informe]. Fundación Telefónica. https://bit.ly/44iXHQ7

Huang, X., Li, Y., & Tian, F. (2024). *Enhancing user experience in interactive virtual museums for cultural heritage learning through extended reality: The case of Sanxingdui bronzes.* IEEE Access.

Kleftodimos, A., Evagelou, A., Triantafyllidou, A., Grigoriou, M., & Lappas, G. (2023). *Location-based augmented reality for cultural heritage communication and education: The Doltso District application.* Sensors, 23(5), 1–15.

Kleftodimos, A., Moustaka, M., & Evagelou, A. (2023). *Location-based augmented reality for cultural heritage education: Creating educational, gamified location-based AR applications for the prehistoric lake settlement of Dispilio*. Digit., 4(1), 1–12.

Kong, Y. (2022). *Augmented reality game design for cultural heritage.* Proceedings of the DiGRA Asia Conference 2024.

Liamruk, P., Onwong, N., Amornrat, K., Arayapipatkul, A., & Sipiyaruk, K. (2025). *Development and evaluation of an augmented reality serious game to enhance 21st century skills in cultural tourism.* Scientific Reports, 15, 13492.

Liamruk, P., Sinsuebpol, N., & Sriharee, S. (2025). *Development and evaluation of an augmented reality serious game to enhance 21st century skills in cultural tourism*. Scientific Reports, 15(1), 1–14.

Luna, Ú., Ibáñez-Etxeberria, Á., & Rivero, P. (2019). *El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(1), 43–62.

Martusciello, F., & Muccini, H. (2025). *MuNDAR: An AI-driven, gamified augmented reality framework for cultural heritage exploration.* ERCIM News, 141.

NEMO Working Group Digital Transformation. (2024). *NEMO Activity Report 2024: Digital transformation in museums* [Informe en PDF]. Network of European Museum Organisations.

NEMO Network of European Museum Organisations. (2021). *Innovating museums. The Museum Innovation Barometer 2021*. Berlín: NEMO.

Parmaxi, A., & Stylianides, G. (2023). *Introducing game-based learning and storytelling in digital heritage.* En *Digital Games Research Association (DiGRA) Conference Proceedings*.

Revenga Domínguez, P., & Prieto Hames, P. (2024). Del dibujo de José de Paz Ribera al modelado 3D: Reconstrucción virtual del catafalco erigido en la catedral de Toledo para las exequias de Luis I (1724). UCOARTE. Revista de Teoría e Historia del Arte, 13, 189–202. https://doi.org/10.21071/ucoarte.v13i.17685

Revenga Domínguez, P., & Cejas Rivas, D. (2021). Estudio y reconstrucción virtual del túmulo funerario erigido para las exequias de María Luisa de Orleans celebradas en el convento de la Encarnación de Madrid (1689). EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica, 42, 90–101. https://doi.org/10.4995/ega.2021.13782

Rigby, S., & Ryan, R. M. (2011). *Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound*. Praeger.

SHIFT Consortium. (2024). *Survey on the adoption of emerging technologies in cultural heritage institutions*. European Commission – Horizon Europe Project SHIFT.

Sky VR & Natural History Museum. (2018). *Hold the World* [Aplicación de realidad virtual con David Attenborough]. Sky UK Limited.

Souropetsis, M., & Kyza, E. (2024). *CompARe: Design and development of a gamified augmented reality learning environment for cultural heritage sites.* ACM Journal on Computing and Cultural Heritage, 17(4), 1–22.

Trendall, S. (2022, March 3). *British Museum to offer visitors augmented-reality games.* PublicTechnology.

Trigueros, A. J., Montaña, N., Guimerà Esteller, M., Sáez, E., Chover, M., Shiakhovchuk, E., Marín-Lora, C., García-Rytman, L., & Martín, M. Y. (2022). *Una experiencia de turismo cultural en realidad aumentada: Guardianes de Segorbe.* CEUR Workshop Proceedings, 3599.

Wang, H., Gao, Z., Zhang, X., Du, J., Xu, Y., & Wang, Z. (2024). *Gamifying cultural heritage: Exploring the potential of immersive virtual exhibitions.* Telematics and Informatics Reports, 8, 1–12.

Xu, N., Li, Y., Wei, X., Xie, L., Yu, L., & Liang, H.-N. (2023). *CubeMuseum AR: A tangible augmented reality interface for cultural heritage learning and museum gifting.* International Journal of Human–Computer Interaction, 39(2), 1–18.

Zhan, Z., Zhou, X., Cai, S., & Lan, X. (2024). *Exploring the effect of competing mechanism in an immersive learning game based on augmented reality.* Journal of Computers in Education, 11(2), 1–15.

ACERCAMIENTO EN EL AULA AL FUTURO LABORAL DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE ENCUENTROS CON PROFESIONALES: UN CASO DE DINAMIZACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA *GESTIÓN DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO*

ALEJANDRO ROMÁN LÓPEZ
Universidad de Sevilla

EUNICE MIRANDA TAPIA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

La práctica docente que aquí presentamos, titulada Encuentros con profesionales de la Gestión Cultural y llevada a cabo el pasado curso 2023-2024, se inserta en el Plan de Estudios del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla, concretamente en la asignatura Gestión del Patrimonio Artístico.

La asignatura, troncal y obligatoria, pertenece al segundo cuatrimestre del cuarto y último curso del Grado en Historia del Arte, por lo que corresponde a una postrera etapa del alumno antes de conseguir el título académico y encontrarse en la encrucijada de elegir una especialización y salida profesional.

Según el Plan de Estudios vigente, a esta asignatura le corresponden 4,5 créditos teóricos y 1,5 prácticos, aprovechándose dicha circunstancia para plantear un sistema de evaluación continua basado en ABP (Aprendizaje basado en proyectos), a través del cual se exige, por grupos, la creación de un proyecto o producto cultural con todos los estudios previos de mercado, el organigrama empresarial, la publicidad y

marketing, presupuestos y financiación, así como su posterior defensa oral a través de una exposición en clase.

La preparación, tutorización y exposición de los trabajos se complementan con clases teóricas, en las que se exponen los contenidos propios del temario, basados en los conceptos de gestión cultural y políticas culturales, así como la profundización en las diferentes políticas culturales a nivel estatal, autonómico, local, privado o eclesiástico. Es precisamente en estas sesiones teóricas donde implementamos esta práctica de innovación docente, como elemento dinamizador y de acercamiento al alumnado y, también, como un ejercicio para ofrecer al alumnado una visión real y práctica del ámbito de la gestión cultural en la actualidad laboral.

Los objetivos generales de la propia asignatura son:

- Dar los conocimientos necesarios para que los alumnos afronten su carrera profesional como futuros gestores del patrimonio cultural.
- Dar una visión general de las actuaciones y gestión realizada en los últimos doscientos años por las instituciones y organismos, públicos y privados, que han participado en la vida cultural.
- Mantener y trasmitir a los alumnos una actitud de indagación, de investigación, de comprensión y de análisis sistemático, reflexivo y creativo ante las situaciones prácticas que puedan surgir en los estudios o en su trabajo profesional.

Por lo tanto, se trata de una materia que se aleja del recorrido historiográfico de la Historia del Arte y acerca al alumnado a otras salidas profesionales diferentes a la docencia e investigación —áreas que ocupan la mayor parte de la malla curricular del actual Grado en Historia del Arte— centrándose principalmente en la gestión del patrimonio tanto en el ámbito público autonómico y estatal, como en el ámbito privado. Incidiendo en esto y en la importancia de orientar, motivar y ofrecer opciones a los futuros graduados, así como de dinamizar y ver de primera mano aquellos contenidos de las sesiones teóricas, surge la idea de este proyecto de innovación docente.

1.2. Definición de la práctica docente.

La práctica docente, formulada e implantada a modo de un seminario cuatrimestral en horario de clase, se puede definir como una serie de encuentros/charlas prácticas con diferentes profesionales de la gestión cultural y diferentes sectores laborales relacionados con la titulación académica. Se propone un ciclo de encuentros formativos en los que profesionales del ámbito de la historia del arte comparten su experiencia en el amplio campo de la gestión cultural, promoviéndose la diversidad de especializaciones laborales en las diferentes sesiones, el enfoque de género y la relación de dichos expertos con los bloques temáticos que se imparten en las clases teóricas a lo largo del curso. Las sesiones se han planificado desde un formato cercano y participativo, en el que se fomenta el debate con el alumnado, creando un espacio para expresar dudas e inquietudes. Las sesiones pueden celebrarse en el aula o fuera de ella, así como en el lugar de trabajo del profesional invitado.

2. OBJETIVOS

El proyecto tiene como objetivos principales los siguientes:

- Dar los conocimientos necesarios para que los alumnos afronten su carrera profesional como futuros gestores del patrimonio cultural, así como otras salidas laborales fuera del campo de la investigación y la docencia.

- Conectar de primera mano con las políticas culturales en Sevilla, Andalucía y España, poniendo en práctica los contenidos teóricos de la asignatura. Ello provoca reflexionar sobre el entorno y lo que se está llevando a cabo en la actualidad en torno a la gestión cultural, por lo que motiva a la generación de productos culturales como una oportunidad laboral y la valoración de la competencia, despertando así su espíritu emprendedor y generación de ideas y complementándose con la realización del proyecto final de la asignatura.

- Promover el acceso al conocimiento sobre oportunidades laborales, destacando la perspectiva de género e incentivando

encuentros con profesionales mujeres, visibilizando así su papel fundamental en el ámbito laboral y profesional del arte. Con ello entendemos que asimismo contribuimos a diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como son los 4,5,8 y 10 (Educación de Calidad, Igualdad de género, Trabajo decente y crecimiento económico, así como Reducción de desigualdades).

Consideramos importante y positivo incluir en el desarrollo de la asignatura las experiencias prácticas con profesionales del patrimonio, ya que ello conecta la teoría con los retos reales del sector al facilitar redes de contacto del ámbito público y privado, para visibilizar un mercado que demanda gestores culturales con diversas competencias. Además, la elección paritaria de los expertos visibiliza la presencia de mujeres profesionales en un ámbito predominantemente masculino.

De igual modo, y como antiguos alumnos que hemos cursado hace años esta asignatura, entendemos que las sesiones magistrales pueden resultar tediosas y alejadas del mundo práctico que es en el que se enfoca la asignatura con la evaluación centrada en el proyecto final. Esta forma de evaluación provoca que, al no existir un examen escrito u otro modo de evaluación sobre los temas que conforman el temario teórico, los alumnos suelen obviar dichos contenidos para centrarse en el proyecto final que le proporcionará la nota del curso. Por este motivo, consideramos interesante sumar esta herramienta dinamizadora al curso, aunque las formas de evaluación se mantuviesen inalteradas. En ese sentido, es importante recordar que los modos de evaluación de una asignatura no pueden cambiarse a lo largo del curso, pero sí, sumarse actividades que no repercutan en la consecución de la nota final. Es decir, esta estrategia se plantea como una herramienta que motive al seguimiento de los bloques temáticos de la asignatura, al tiempo que se promueven los beneficios mencionados anteriormente.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo dicha práctica, nuestra acción se lleva a cabo en tres fases diferenciadas:

3.1. Planificación estratégica de los encuentros.

En primera instancia, los docentes debemos programar estas charlas y encuentros.

La selección estratégica es la primera fase de esta acción, pues debemos tener en cuenta los bloques temáticos impartidos en las sesiones prácticas y definir así los perfiles profesionales que complementarían a los mismos, y la fecha o fechas que convendrían para las sesiones prácticas.

Tras una primera planificación, entra en juego la fase de contacto con los profesionales, en la que se expone al profesional la práctica y se coordina con él el contenido, fecha y lugar del encuentro. En ocasiones se desplaza el experto al aula y en otros casos es el grupo el que se desplaza al lugar de trabajo del profesional, existiendo asimismo la posibilidad de llevarlo a cabo de manera telemática, por videoconferencia, si no se encontrara en Sevilla. Durante esta etapa pueden surgir diferentes dificultades, puesto que nos podemos encontrar con negativas y problemas, por lo que en ocasiones debemos reestructurar nuestro cronograma primigenio. Una de las facilidades y puntos a favor con las que contamos durante el curso de implantación de esta práctica es que casi la totalidad de los profesionales eran personas conocidas o de cierta confianza de los docentes, por lo que la comunicación resultó fácil y fluida. Pero es de señalar que se contactaron a dos de las profesionales con las que no se contaba con un contacto previo, y accedieron a participar en este ejercicio. Es importante señalar, en este punto, que todos los profesionales que participaron lo hicieron de manera gratuita, lo que nos lleva a la necesidad de replantear, en un futuro, la posibilidad de contar con recursos para poder realizar un pago —aunque simbólico— por el tiempo cedido a nuestros estudiantes.

3.2. Desarrollo de los encuentros

En el marco de esta actividad formativa, el docente adopta la función de mediador del encuentro, ya sea que el mismo se practique en el aula universitaria o el grupo se traslade al propio contexto profesional del especialista. Tras una concisa, pero también rigurosa, presentación curricular del especialista invitado —en la que se destacan las

competencias, formación (en la mayor parte de los casos en Historia del Arte), logros y trayectorias que avalan su valor en el campo laboral—, el profesor cede el espacio y transita hacia un rol de presencia discreta, otorgando al profesional el protagonismo y centralidad discursiva necesaria para exponer, con total libertad, amplitud y profundidad, la naturaleza de su praxis laboral, así como los fundamentos teóricos que vinculan su profesión con el ámbito específico de la gestión del patrimonio.

FIGURA 1. *Encuentro en el aula con una intérprete de patrimonio.*

Fuente: elaboración propia

Una vez que concluye la exposición del especialista, se abre una fase de diálogo en la que el estudiantado formula interrogantes y plantea dudas, dando lugar un intercambio crítico y a la vez reflexivo. Durante esta etapa, el docente vuelve a intervenir, ahora como facilitador del debate, asegurando la pertinencia académica de las intervenciones, articulando los distintos hilos argumentativos tratados en la sesión u procurando que el coloquio se vincule de forma orgánica con los contenidos abordados previamente en las sesiones teóricas. De este modo, se logra complementar y enriquecer la comprensión conceptual del alumnado, y también, fomentar su capacidad de análisis, su actitud investigativa y su disposición a integrar saberes teóricos con experiencias profesionales reales y cercanas a su formación.

3.3. Evaluación y mejora continua

Una vez cumplido el itinerario formativo de la asignatura, procedemos a la elaboración de un instrumento de evaluación —un cuestionario— cuyo propósito fundamental reside en recolectar, de manera sistemática, fiable y anónima, la satisfacción del estudiantado respecto al desarrollo de las sesiones con los profesionales, al tiempo que se reúnen comentarios críticos y sugerencias orientadas a la optimización de la experiencia educativa en futuras ediciones del curso. Dicho instrumento, diseñado tras un proceso de validación interna, se organiza en torno a ítems que indagan la pertinencia, la relevancia y la coherencia de las sesiones impartidas, así como la adecuación metodológica y la percepción de la carga de trabajo en la asignatura. Los hallazgos obtenidos —que serán presentados y discutidos posteriormente en el informe de retroalimentación— se vinculan estrechamente con la percepción de utilidad y la necesidad de vincular teoría con práctica y la complementariedad entre las unidades temáticas de la materia; además, se solicita expresamente al alumnado que identifique tanto los aspectos fortalecedores de las sesiones, como aquellos aspectos susceptibles de mejora detectados durante los diferentes encuentros con profesionales.

Podría considerarse, como vía alternativa en futuras ediciones, la aplicación de encuestas diferenciadas para cada sesión con profesionales. No obstante, estimamos metodológicamente más productiva, la evaluación completa de la experiencia académica a lo largo de todo el cuatrimestre,

pues evita visiones parciales o sesgadas derivadas de circunstancias coyunturales y favorece la elaboración de juicios con perspectiva global. En ese sentido, podría a su vez implementarse ambos cuestionarios, uno por sesión, al terminar cada una y uno final que comprendiese la totalidad de la experiencia. Por otra parte, la modalidad escrita del cuestionario, administrada a través de la plataforma Formularios de Google, garantiza una participación individual, directa y anónima, condiciones que refuerzan la objetividad de las respuestas al tiempo que resultan difícilmente replicables en un debate oral en grupo, donde las dinámicas y el deseo o rechazo en la participación y exposición oral, pueden condicionar la expresión genuina de las percepciones de los estudiantes.

4. RESULTADOS

A lo largo del periodo lectivo, tuvieron lugar siete encuentros con profesionales, de los cuales, cuatro se desarrollaron dentro del aula universitaria y los tres restantes, se llevaron a cabo *in situ,* en diferentes instituciones relacionadas con diferentes ámbitos de la gestión cultural, concretamente en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo de Sevilla, el Palacio Arzobispal de Sevilla, y el Real Monasterio de San Leandro de Sevilla. Es importante señalar que las sesiones realizadas en el aula, se debieron a la imposibilidad de trasladar al grupo al lugar de trabajo de los profesionales.

En las diferentes sesiones —tantos las celebradas en el aula como las que se practicaron en los entornos profesionales y patrimoniales de los expertos— se trataron diversos asuntos vinculados a la gestión del patrimonio. Desde el ámbito privado, se abordó la interpretación del patrimonio en su práctica contemporánea, así como la puesta en valor del patrimonio a partir de las estrategias emergentes de micromecenazgo y financiación participativa. También se abordó la gestión pública autonómica en los museos andaluces y la gestión y conservación de colecciones privadas de la Archidiócesis de Sevilla o la gestión y conservación de colecciones en un museo público gestionado por la Administración General del Estado.

Ciertamente los docentes tuvimos fortuna a la hora de contactar y concertar los encuentros con profesionales, teniendo que modificar y cambiar tan solo dos de los planificados primigeniamente. Además, las

visitas que se hicieron fuera del aula tuvieron asimismo que ser planificadas con precisión debido a la movilidad reducida de una alumna, por lo que primó la total accesibilidad a todos los espacios.

FIGURA 2. *Encuentro con el Delegado Diocesano de Patrimonio Cultural en el Palacio Arzobispal de Sevilla*

Fuente: elaboración propia

Concretamente, los profesionales de la gestión del patrimonio que participaron en esta práctica -cuatro mujeres y tres hombres de los que hemos obviado sus nombres por políticas de privacidad- fueron:

- Conservadora de fotografía del Museo del Prado.
- Emprendedora especializada en visitas culturales.
- Conservadora de colecciones en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo.
- Gestora cultural, comisaria y catalogadora de bienes culturales.
- Delegado Diocesano de Patrimonio Artístico de la Archidiócesis de Sevilla.
- Administrador del Monasterio de San Leandro de Sevilla.
- Creador de la Plataforma pro-restauración del Retablo Mayor de Santa María la Blanca (Los Palacios y Villafranca).

Estos encuentros, insertos en el cronograma y los bloques temáticos de la asignatura, quedarían de la siguiente forma:

Bloque 1.- Gestión y Políticas Culturales: conocimientos básicos

- Tema 1.- El Patrimonio Cultural en el siglo XXI.
- Tema 2.- Gestión: Planificación, organización, personal, dirección y control.

  Gestora cultural, comisaria y catalogadora de bienes culturales.
- Tema 3.- La interpretación del patrimonio cultural: un modelo de gestión.

  Emprendedora especializada en visitas culturales.
- Tema 4.- Políticas Culturales. Conceptos.

Bloque 2: Las políticas culturales y las administraciones públicas y privadas

- Tema 5.- La Gestión del Estado Central.

  Conservadora de fotografía del Museo del Prado.

- Tema 6.- Andalucía y los Planes Generales de Bienes Culturales.

  Conservadora de colecciones en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo.

- Tema 7.- El Patrimonio Cultural y la Iglesia Católica.

  Clero secular: Delegado Diocesano de Patrimonio Artístico de la Archidiócesis de Sevilla.

  Clero regular: Administrador del Monasterio de San Leandro de Sevilla.

- Tema 8.- La Administración Local y el Patrimonio Histórico.

- Tema 9.- Las Iniciativas Privadas. Mecenazgo, Patrocinio y Esponsor.

  Creador de la Plataforma pro-restauración del Retablo Mayor de Santa María la Blanca (Los Palacios y Villafranca).

5. DISCUSIÓN. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Como ya hemos comentado anteriormente, el instrumento de evaluación consistió en un cuestionario final al alumnado para valorar la utilidad de cada encuentro y recoger propuestas de mejora. La retroalimentación es la base de mejora continua del proyecto.

Este cuestionario incluye ocho preguntas con indicadores tanto cuantitativos como cualitativos. En primera instancia, del 1 al 5 siendo 1 el mínimo y 5 el máximo, se realizaron una serie de preguntas, de lo general a lo particular con relación a la asignatura. En ellas se preguntó sobre el grado de interés por la asignatura, y, particularmente, por las sesiones teóricas y las prácticas por separado. De igual modo, nos interesamos por el grado de satisfacción con la iniciativa de charlas

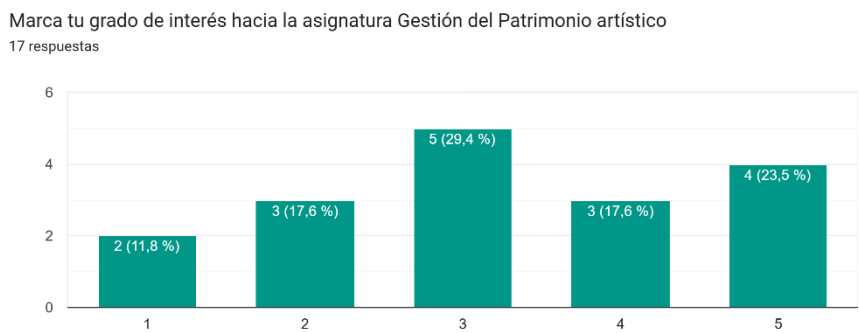
prácticas con profesionales, así como el nivel de adecuación de las mismas con los bloques temáticos de la asignatura.

De igual modo, cuestionamos al alumnado sobre el porcentaje que ellos consideraban que las clases prácticas debían tener en el total de la asignatura.

Como indicadores cualitativos, obligamos al alumnado a enumerar el encuentro que consideraron más interesante, así como una justificación. Por otro lado, solicitamos una sugerencia para mejorar esta metodología docente en futuras ediciones.

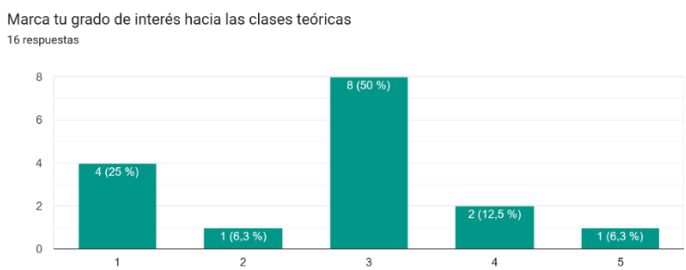
El cuestionario fue respondido por la gran mayoría del Grupo 2, completándose 17 respuestas, de unos 20 alumnos matriculados en total. Los gráficos de los indicadores cuantitativos se exponen a continuación.

GRÁFICO 1. *Interés hacia la asignatura*



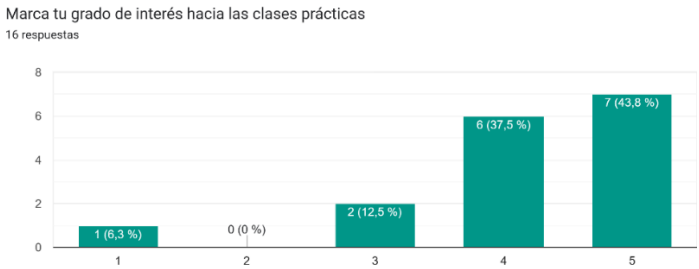
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. *Interés hacia las clases teóricas*



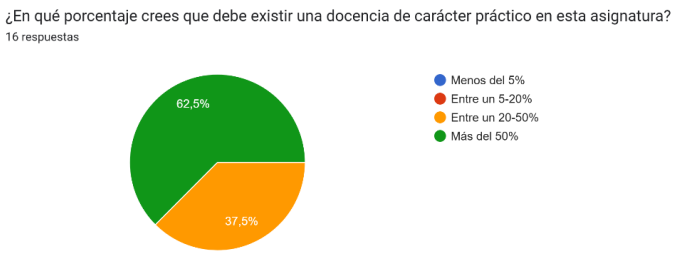
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. *Interés hacia las clases prácticas*



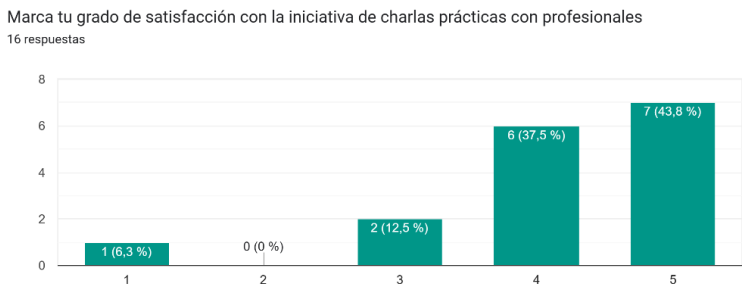
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. *Prevalencia del carácter práctico de la asignatura*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. *Satisfacción con la vinculación con profesionales*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 6. *Vinculación de los encuentros con el temario de la asignatura*

Fuente: elaboración propia

Estos indicadores cuantitativos nos confirman una satisfacción alta con esta práctica docente innovadora. Llama poderosamente la atención el grado de interés del alumnado por la asignatura, bastante desigual y repartido, y especialmente el interés por las clases teóricas, donde el 50% de los encuestados marcan el 3, distando así del 43,8% que marca la máxima puntuación (5) en el interés hacia las prácticas. Ello denota que este sistema ha hecho aumentar el interés —bastante bajo en las clases teóricas— hacia la parte práctica de la asignatura, recientemente introducida. De igual modo, el 62,5% cree que debe existir más del 50% de la asignatura de carácter práctico, y nadie considera que debiera haber menos del 20%.

Nos congratula asimismo comprobar cómo el 43,8% de los encuestados marca la puntuación máxima en cuanto a la satisfacción por la nueva práctica docente, así como su adecuación con los contenidos. En la primera de ellas, tan solo 3 personas marcan menos de 4 sobre 5 en la puntuación cuantitativa.

Por tanto, estos números nos demuestran la acogida positiva del alumnado, que asimismo denota un tedio y desinterés por las clases magistrales teóricas.

Los indicadores cualitativos dieron los resultados que se registran a continuación. Es importante señalar que los datos han sido trasladados a este documento tal cual fueron proporcionados por los estudiantes.

¿Cuál ha sido el encuentro más interesante? ¿Por qué?

– La mujer que era guía turística y tenía su propia empresa.

– Conservadora y emprendedora de las visitas culturales.

– El de la mujer que vino del Museo del Prado.

– El de la persona que era conservadora de museos, para conocer así una salida más.

– El encuentro en San Leandro. Se adecua a un contexto cercano en que los historiadores del arte pueden trabajar al salir del grado.

– Palacio Arzobispal de Sevilla. Por la implicación del Delegado de Patrimonio.

– El del Palacio Arzobispal, ya que además de las explicaciones, pudimos observar de primera mano la colección del palacio, además de asistir al taller de restauración y ver los trabajos que se realizan. Pienso que fue interesante ya que al ser delegado de patrimonio, nos expuso las diferentes problemáticas y medios de financiación de las obras de preservación y restauración que realizan.

– Arzobispado porque es una institución fundamental en aspectos patrimoniales religiosos de la ciudad

– El encuentro con la responsable del museo fotográfico del Prado, porque fue muy estimulante.

– San Leandro, la charla que nos dieron me pareció muy interesante.

– La visita al convento de San Leandro.

– El palacio arzobispal, ya que conocemos un espacio poco conocido para la ciudadanía en general, además de ser un verdadero ejemplo de autogestión.

– Palacio arzobispal, fue el que más me aportó.

– Visita al CAAC, por contarnos su experiencia en el ámbito laboral.

– La charla en el CAC y la visita al Palacio Arzobispal.

– El encuentro con la conservadora del Museo del Prado.

¿En qué mejorarías esta metodología docente de encuentros con profesionales?

– Adecuarlos más al temario de la asignatura.

– Creo que las actividades si no se va a visitar el centro, como en el caso de CAAC, deberían realizarse en el aula y en horario de clase. Pues no es necesario desplazarse para tener la charla en una sala del museo o en un patio. Esto permitiría a más alumnos acudir.

– Yo lo veo bien todo.

– Prepararía preguntas en clase.

– Está muy bien. Incluiría alguna charla con abogados especializados en arte.

– Los encuentros con los profesionales son una buena herramienta de conectar con la asignatura, ya que en ocasiones, a través de las lecciones convencionales, se desconecta del temario debido a la densidad del mismo. De esta forma y mediante sus experiencias personales, ayudan a ver cómo se puede desarrollar un futuro profesional con esta carrera.

– En cuanto a la mejora, quizás me parezcan más instructivas aquellas que te sacan del ámbito universitario y te trasladan al profesional, más que simplemente tener las entrevistas en él aula donde en ocasiones no se comprende perfectamente su ámbito de actuación.

– Un mayor contacto con el alumnado de las instituciones.

– Creo que falta el testimonio de quien quiera hacer carrera como PDI en la universidad.

- En que deben venir con más afluencia y deben asesorarnos a cada uno de manera individual.
- En que hubiera más encuentros.
- Que hubiese más prácticas de este tipo.
- Con un verdadero trabajo de preparación de preguntas en clase el día antes.

Las conclusiones que extraemos de dichas respuestas nos demuestran en primer lugar que hay diversos intereses y preferencias en cuanto a los encuentros, siendo todos mencionados como los más interesantes por diferentes alumnos. Sin embargo, consideramos que tanto el del Palacio Arzobispal, el del Monasterio de San Leandro y el del CAAC son elegidos por mayor número de estudiantes precisamente por haberse realizado fuera del aula por lo que es algo que debemos tener en cuenta. El Palacio Arzobispal es el que más menciones tiene, y precisamente pensamos que es porque la charla fue impartida mientras además conocíamos el propio interior del palacio, sus colecciones y su taller de restauración, por lo que fue una visita de lo más completa a la institución eclesiástica.

En cuanto a las mejoras, debemos apuntar que no todos los encuestados respondieron, entendiendo que no tenían nada que aportar de sugerencia, así como algunas respuestas tan solo apuntan que todo está bien o que tan solo mejorarían la práctica aumentando el número de encuentros y sesiones, denotando así su alto grado de satisfacción.

Las sugerencias más oportunas recaen en la necesidad de salir más frecuentemente del aula, así como en la preparación previa de estos encuentros para así enfrentarse más preparados y establecer una mayor retroalimentación en la fase de discusión con los expertos.

En general, los datos muestran que el proyecto impacta positivamente en la empleabilidad, la motivación académica y la formación en igualdad de género, convirtiéndose en una práctica transferible a otras asignaturas de gestión cultural.

6. CONCLUSIONES

Después de analizar las herramientas evaluación, comprendemos que el proyecto funcionó como una estrategia pedagógica efectiva para aproximar al estudiantado al mundo profesional específico de la gestión cultural, principalmente por trascender los límites tradicionales del currículo universitario. El contacto directo y sistemático con profesionales del sector público y privado —cuyas competencias, currículum y trayectorias fueron analizadas en profundidad— permitió a los próximos egresados en Historia del Arte familiarizarse con dinámicas reales del mercado laboral, una cuestión que frecuentemente se deja fuera de la formación universitaria. Esta acción permitió aportar una visión global que unificó la teoría del aula universitaria, con la praxis, proporcionando al alumnado una serie de herramientas críticas para interpretar, gestionar y proyectar el patrimonio en contextos diversos.

Es importante señalar, también, la dimensión de género incorporada en el proyecto, pues ello permitió visibilizar el quehacer de mujeres profesionales que ocupan diversas posiciones en la gestión cultural. Esta visibilización permite cuestionar los estereotipos persistentes y ofrece referentes femeninos que impulsan la igualdad de oportunidades dentro del sector de la gestión cultural, reforzando la perspectiva inclusiva y plural de esta propuesta docente.

En términos de una futura implementación y mejora de este ejercicio de innovación docente, así como la posible transferencia de esta experiencia a otras asignaturas del grado, se plantea como una posible línea de mejora, la ampliación y diversificación de los perfiles invitados, proprizando, por ejemplo, la participación de *start-ups* culturales, entidades del tercer sector así como organismos públicos de ámbito local pero también internacional. Dicha ampliación de perfiles, permitiría reflejar con mayor precisión los espacios laborales emergentes vinculados a la digitalización, la innovación social, la inclusividad o la gobernanza participativa en el patrimonio. Esto permitiría un entorno de aprendizaje más vinculado a las transformaciones contemporáneas, preparando así al alumnado para integrarse con mayor solvencia en un mercado profesional que se encuentra en evolución continua.

En relación con la evaluación del alumnado, se podría aplicar una micro encuesta más desarrollada después de cada sesión, así como una rúbrica de autoevaluación del aprendizaje, esto podría generar datos que reforzarían futuras actividades.

Será necesario para futuras implantaciones mantener la paridad de género como una constante en este y otros proyectos de innovación docente aplicados al ámbito profesional, ya que consideramos que la participación equilibrada de mujeres y hombres profesionales visibilizó referentes femeninos y reforzó la igualdad en la gestión patrimonial.

FIGURA 3. *Encuentro con el administrador y gestor cultural de las religiosas agustinas en el Monasterio de San Leandro de Sevilla.*

Fuente: elaboración propia

Por último, se intentará documentar tanto los objetivos como los materiales y resultados del proyecto como bien estamos llevando a cabo en este trabajo, con el objetivo de facilitar la transferencia a otras asignaturas similares. Ciertamente debemos ser conscientes de las limitaciones de las propias materias del Grado en Historia del Arte, más dedicadas a la exposición cronológica e histórica de ciertos estilos, que pueden imposibilitar este tipo de prácticas docentes. Sin embargo, las asignaturas relacionadas con el Patrimonio, tales como Tutela de Bienes culturales, Técnicas de investigación del Patrimonio Artístico, Teoría de la Conservación y Restauración, Museología, Patrimonio Artístico Andaluz y Turismo, entre otras, pueden ser objeto de esta metodología práctica, que ayude a la toma de referentes laborales y conocimiento del entorno cultural sevillano, andaluz y español.

7. REFERENCIAS

Porlán, R. (Coord.) (20017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla.* Ediciones Morata.

De Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (Coords.) (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica.* Ediciones Morata.

Porlán, R. y Villarejo-Ramos, A.F. (Coords.) (2022). *Aprendizaje Universitario: Resultados de investigaciones para mejorarlo.* Ediciones Morata.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Editorial de la Universidad de Valencia.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada.* Editorial de la Universidad de Valencia.

Porlán, R. (Coord.) (2017). "*La evaluación en la enseñanza universitaria"*. En *La enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 77-91). Ediciones Morata.

DEL AULA A LA EMPRESA: COLABORACIÓN CON ENTIDADES DE GESTIÓN TURÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO-CULTURAL EN LA FORMACIÓN EN TURISMO

Rocío Velasco García
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la asignatura Patrimonio Cultural Artístico —impartida en 2º curso del Grado en Turismo y en 3º curso del Doble Grado en Traducción e Interpretación y Turismo de la Universidad de Córdoba— hemos implementado una propuesta didáctica innovadora que trasciende la formación tradicional en contenidos académicos para centrarse en el desarrollo de competencias investigativas, comunicativas y éticas. El eje vertebrador de esta experiencia es el análisis de itinerarios culturales reales ofertados por empresas especializadas en el sector turístico, tanto locales como nacionales e internacionales, permitiendo al alumnado asumir un papel activo como investigadores críticos.

En el contexto actual del turismo cultural, las empresas dedicadas al diseño y desarrollo de rutas turísticas desempeñan un papel estratégico en la dinamización y difusión del patrimonio, integrando recursos patrimoniales, experiencias interpretativas, narrativas temáticas y tecnologías digitales para crear itinerarios atractivos y sostenibles. El análisis crítico de estos productos constituye un objeto de estudio fundamental para la formación universitaria, ya que permite al alumnado comprender los procesos de diseño, integración de recursos, estrategias de interpretación y mecanismos de comercialización, desarrollando competencias alineadas con las demandas reales del sector (Vidal Matutano, 2021).

A lo largo de los últimos años, se ha constatado que una proporción significativa de las empresas dedicadas a la creación y comercialización de productos turísticos, especialmente aquellas especializadas en rutas culturales, no despliega una adecuada labor de elaboración y contextualización de la información que difunden a través de sus plataformas digitales, redes sociales o canales presenciales. Esta carencia responde, en gran medida, a limitaciones de tiempo y recursos, así como a una priorización de los objetivos comerciales sobre la interpretación rigurosa y la puesta en valor del patrimonio y su contexto sociocultural. Es habitual encontrar que los contenidos ofrecidos reproducen, mediante prácticas de "copia y pega", materiales de otras entidades, sin mediación crítica, sin un análisis profundo ni una evaluación previa o posterior que garantice la autenticidad y la calidad interpretativa del discurso patrimonial.

A través del estudio de itinerarios culturales ofertados por empresas de gestión turística, los estudiantes han asumido el reto de analizar productos turísticos, proponer mejoras fundamentadas y establecer vínculos reales con el sector profesional. Estas rutas se abordan no solo como objetos de estudio, sino como espacios vivos de aprendizaje donde confluyen la historia, el arte, la memoria, el territorio, la identidad y la transformación social.

Desde una perspectiva metodológica, este proyecto se inscribe en el enfoque de investigación-acción participativa y promueve una auténtica pedagogía de campo. El estudiantado se convierte en agente activo, investigador en formación, capaz de problematizar su entorno, aplicar herramientas de análisis interdisciplinario y producir conocimientos contextualizados. Así, la experiencia invita a recorrer una ruta doble: por un lado, la geografía de un lugar cargado de historia, arte y memoria; por otro, el camino del análisis crítico, la investigación rigurosa y la reinterpretación cultural, consolidando la universidad como un espacio de innovación, transferencia y transformación social en el ámbito del turismo y el patrimonio.

2. OBJETIVOS

La propuesta docente se articula en torno a los siguientes objetivos, que responden tanto a las demandas académicas como a las necesidades del sector profesional. Estos objetivos se alinean con las tendencias actuales de la educación superior en turismo y patrimonio, que abogan por una formación integral, interdisciplinar y orientada a la empleabilidad, la sostenibilidad y la innovación:

2.1. Objetivo Específico

- Facilitar la comprensión integral del Patrimonio Cultural Artístico en el contexto de su gestión turística, vinculando la teoría académica con la práctica profesional.

2.2. Objetivos generales

- Promover el acercamiento del alumnado al entorno laboral real mediante la interacción y relación con empresas de gestión turística.
- Desarrollar habilidades de análisis cultural, turístico e interpretativo a partir del estudio de rutas culturales ofrecidas por entidades de gestión turística.
- Fomentar el trabajo en equipo, la organización autónoma del conocimiento y el uso responsable de herramientas digitales colaborativas.
- Conectar la teoría con la práctica, involucrando al estudiante en un proceso de evaluación y mejora de productos culturales existentes, conservación, gestión y puesta en valor del patrimonio en el sector turístico.
- Estimular la creatividad y el pensamiento crítico, mediante la elaboración de esas propuestas de mejora que fortalezcan el valor educativo y patrimonial de los itinerarios seleccionados.

3. METODOLOGÍA

La innovación docente en el ámbito del turismo y el patrimonio histórico-cultural ha experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas, impulsada por la necesidad de adaptar la formación universitaria a los retos de un sector en constante transformación. Diversos autores han señalado la importancia de incorporar metodologías activas y experienciales que sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la adquisición de competencias profesionales y la capacidad de análisis crítico (Arjones-Fernández, 2019).

Entre las metodologías más destacadas se encuentran el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la investigación-acción participativa, la gamificación y el aprendizaje-servicio, todas ellas orientadas a fomentar la autonomía, la creatividad y la colaboración (Guillén Peñafiel *et al*., 2021; Fernández Laso, M.C., *et al*, 2024). La literatura especializada resalta la eficacia de estas estrategias para potenciar la motivación y el compromiso del alumnado, así como para facilitar la transferencia de conocimiento entre la universidad y el entorno profesional (Marrugat, 2022).

El análisis de productos turísticos como objeto de estudio en la formación universitaria permite abordar de manera integral aspectos clave como el diseño de itinerarios, la interpretación del patrimonio, la sostenibilidad, la accesibilidad, la comunicación y el marketing digital (UAB, 2026; ULE, 2020). Además, favorece la reflexión sobre la autenticidad, la identidad territorial y la participación comunitaria, elementos esenciales para la gestión responsable del patrimonio en contextos turísticos (Sánchez, 2023).

En este sentido, la colaboración con empresas especializadas en el desarrollo de rutas culturales y turísticas se revela como un factor determinante para la innovación educativa, al propiciar el contacto directo con la realidad profesional y estimular la generación de propuestas de mejora con impacto real en el sector (Arjones-Fernández, 2022; Fernández Muñoz, *et al*., 2024).

La metodología adoptada para esta propuesta se fundamenta en un enfoque participativo, experiencial y reflexivo, que integra la formación

teórica con la aplicación práctica en contextos reales del sector turístico y patrimonial. Para ello, se emplean estrategias propias del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la investigación-acción participativa y la pedagogía de campo, estructurando el trabajo en las siguientes fases:

Fase 1: Selección autónoma de itinerarios y empresas turísticas

El alumnado, organizado en grupos, elige de manera autónoma una empresa y un itinerario cultural ofertado por entidades especializadas en la gestión turística, tanto a nivel local como internacional. La selección responde a criterios de afinidad, interés personal, inclusión, conocimiento previo del territorio o motivaciones académicas y profesionales.

Fase 2: Análisis crítico multidimensional de productos turísticos reales

Se emplea una guía estructurada, elaborada por la profesora responsable, que contempla aspectos como la localización, accesibilidad, valor interpretativo, medios de difusión, sostenibilidad, experiencia de usuario, señalización, narrativa y recursos digitales como elementos de estudio del trabajo. El análisis se apoya en fuentes bibliográficas académicas, materiales visuales, observación directa y entrevistas con profesionales del sector y los propios usuarios de esos productos turísticos.

Fase 3: Elaboración de propuestas de mejora profesionalmente justificadas

Los estudiantes identifican áreas de mejora en los itinerarios analizados y elaboran propuestas fundamentadas en criterios de innovación, sostenibilidad, accesibilidad e inclusión. Una vez evaluadas, las propuestas se presentan ante las empresas colaboradoras, que valoran su viabilidad y pertinencia.

Fase 4: Trabajo colaborativo y tutorías

El trabajo en equipo se potencia mediante la colaboración entre estudiantes y la interacción con agentes del sector turístico. Se realizan tutorías grupales e individuales para orientar al alumnado del proceso de investigación, resolver dudas y fomentar la reflexión crítica.

Fase 5: Evaluación formativa continua

La evaluación se realiza de manera continua, integrando la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa por parte de las empresas. El proceso culmina con una exposición oral y defensa pública de los trabajos, donde los grupos presentan sus análisis y propuestas ante el conjunto de la clase y representantes del sector.

Fase 6: Integración de tecnologías digitales y recursos innovadores

Se fomenta el uso de herramientas digitales para la documentación, el análisis y la presentación de resultados, como mapas interactivos, narrativas digitales, plataformas de difusión y recursos audiovisuales.

La incorporación de cuestiones complejas y sensibles como la disneyficación, la gentrificación y la turistificación de los espacios urbanos en la formación universitaria en turismo y patrimonio constituye un reto pedagógico de primer orden. Estos fenómenos, que transforman profundamente la fisonomía, la identidad y la función social de las ciudades y sus bienes patrimoniales, requieren de un abordaje crítico, interdisciplinar y contextualizado. Sin embargo, su tratamiento en profundidad demanda que el alumnado disponga de competencias previas en análisis patrimonial, interpretación urbana y comprensión de los procesos sociales y económicos que subyacen a la gestión del patrimonio en contextos turísticos. En el marco de la asignatura Patrimonio Cultural Artístico, dirigida a estudiantes de 2º curso, el alumnado se encuentra en una fase inicial de su formación universitaria, en la que aún no ha adquirido un conocimiento suficiente para el análisis de lo que implica todo ello. Por ello, el enfoque pedagógico adoptado prioriza, en esta etapa, la sensibilización, el descubrimiento y la valoración del patrimonio artístico-cultural, tanto en el aula como a través de visitas y experiencias fuera de ella.

Durante las clases magistrales y las salidas didácticas se introducen y contextualizan los conceptos de disneyficación, gentrificación y turistificación, vinculándolos a ejemplos concretos y a debates actuales sobre la gestión y sostenibilidad del patrimonio urbano. No obstante, el análisis exhaustivo de estos procesos —que implica el estudio de casos, la aplicación de metodologías de investigación social y la elaboración

de propuestas de intervención— se reserva para cursos académicos de mayor nivel, en los que el alumnado ya ha adquirido las competencias analíticas, críticas y técnicas necesarias para abordar la complejidad de estos fenómenos en otras asignaturas específicas.

La experiencia docente demuestra que, en este estadio formativo, la tarea fundamental consiste en despertar en el alumnado la apreciación y el respeto por el patrimonio, así como en transmitir los valores asociados a su conservación y puesta en valor. El objetivo es que los y las estudiantes, más allá de asimilar los contenidos curriculares, desarrollen una mirada sensible y comprometida con el entorno patrimonial, y sean capaces de comunicar y difundir los aprendizajes adquiridos tanto en el aula como en contextos reales. Esta labor de sensibilización y formación de valores constituye el cimiento indispensable sobre el que, en etapas posteriores, podrá edificarse un análisis crítico y riguroso de los desafíos contemporáneos que afrontan las ciudades patrimoniales ante los procesos de transformación urbana ligados al turismo.

La propuesta docente implementada en la asignatura Patrimonio Cultural Artístico se fundamenta en la adquisición, desarrollo y evaluación de un conjunto de capacidades clave que responden tanto a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior como a las exigencias del sector turístico y patrimonial contemporáneo. La metodología activa, experiencial y colaborativa adoptada permite que el alumnado no solo asimile conocimientos teóricos, sino que desarrolle habilidades y actitudes imprescindibles para su futuro profesional y académico. A continuación se detalla cómo el contenido y las dinámicas del proyecto contribuyen al desarrollo de cada una de las capacidades básicas (CB) y específicas (CE) señaladas:

- CB1: Capacidad de análisis y síntesis. El análisis crítico de itinerarios culturales ofertados por empresas reales exige al alumnado identificar, seleccionar y sintetizar información relevante sobre el patrimonio, su contexto y su gestión turística. La elaboración de informes y propuestas de mejora implica la integración de datos, conceptos y perspectivas diversas, favoreciendo la capacidad de síntesis y la interpretación rigurosa de la realidad patrimonial.

– CB2: Capacidad de organización y planificación. La estructura del proyecto —desde la selección del itinerario hasta la presentación final— requiere una planificación detallada de tareas, tiempos y recursos. El trabajo en equipo potencia la organización interna del grupo, la distribución de roles y la gestión eficiente del proceso investigativo, aspectos fundamentales en la gestión de proyectos turísticos y culturales.

– CB3: Comunicación oral y escrita en castellano. La redacción de informes, la elaboración de propuestas y la exposición oral ante el grupo y agentes externos refuerzan las competencias comunicativas del alumnado. Se fomenta la claridad, la coherencia y la precisión tanto en la expresión escrita como en la oral, habilidades esenciales para la transmisión de ideas en contextos profesionales y académicos.

– CB4: Trabajo en equipo. El proyecto se desarrolla íntegramente en grupos, promoviendo la colaboración, la negociación y la resolución de conflictos. El trabajo conjunto en la investigación, el análisis y la presentación de resultados fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad compartida, competencias altamente valoradas en el sector turístico y patrimonial.

– CB5: Habilidades en las relaciones interpersonales. La interacción entre estudiantes, docentes y profesionales del sector fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales, como la empatía, la escucha activa y la adaptación a diferentes contextos y perfiles. Estas habilidades son fundamentales tanto para el trabajo en equipo como para la gestión de proyectos turísticos que implican contacto con públicos diversos.

– CB6: Razonamiento crítico. El alumnado es constantemente invitado a cuestionar, analizar y valorar críticamente los productos turísticos existentes, identificando sus fortalezas y debilidades y proponiendo alternativas fundamentadas. Este ejercicio de reflexión crítica es esencial para formar profesionales capaces de innovar y mejorar la gestión del patrimonio.

- CB7: Aprendizaje autónomo. El enfoque basado en proyectos y la investigación-acción participativa incentivan la autonomía del estudiante, que debe buscar información, gestionar recursos y tomar decisiones de manera independiente. Se promueve así la capacidad de aprendizaje continuo, imprescindible en un sector en permanente evolución.

- CB8: Compromiso ético y social. La valoración del patrimonio como recurso social y cultural, y la reflexión sobre su conservación y uso responsable, fomentan en el alumnado un compromiso ético orientado a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa con los derechos fundamentales. El análisis de casos reales sensibiliza sobre la importancia de la ética profesional en la gestión turística y patrimonial.

- CB9: Preparación para estudios de postgrado. El rigor metodológico, la utilización de bibliografía académica, la aplicación de herramientas de análisis interdisciplinario y la elaboración de propuestas fundamentadas preparan al alumnado para afrontar con éxito estudios de postgrado, dotándoles de competencias

La integración de estas competencias garantiza que el alumnado no solo adquiera conocimientos especializados, sino que también desarrolle habilidades transversales y actitudes críticas y éticas imprescindibles para el ejercicio profesional y la investigación en turismo y patrimonio. Este enfoque integral responde a las exigencias de una formación universitaria de calidad, comprometida con la excelencia académica, la innovación y la responsabilidad social.

La experiencia docente se desarrolla a lo largo del periodo en que es impartida la asignatura. De este modo, el alumnado tiene tiempo de organizar el trabajo en equipo (del que se dan pautas al principio del curso, con una exposición sobre la importancia del trabajo colaborativo, resolución de conflictos y objetivo común, así como crear un cronograma o *timeline* de trabajo), adquirir conocimientos desde las clases magistrales (contenidos teóricos) y clases prácticas (como la de citación y referenciación de fuentes bibliográficas) para la aplicación de los

mismos en el desarrollo del trabajo, y poder hacer uso de las tutorías grupales e individuales.

4. RESULTADOS

La implementación de esta metodología ha generado resultados significativos tanto a nivel formativo como en la transferencia de conocimiento al sector profesional.

Desarrollo de competencias clave

- Análisis crítico y creatividad: el alumnado ha demostrado capacidad para analizar productos turísticos reales, identificar debilidades y proponer soluciones innovadoras (Guillén Peñafiel *et al*., 2021).
- Trabajo en equipo y habilidades blandas: la colaboración entre estudiantes y la interacción con profesionales han potenciado habilidades sociales, de liderazgo y comunicación.
- Sensibilidad ética y compromiso con la sostenibilidad: el enfoque en la conservación del patrimonio y la sostenibilidad turística ha promovido una actitud responsable y crítica frente a los retos del sector (Marrugat, 2022).

Ítem Evaluado	% Alumnado Muy Satisfecho
Contacto con la realidad profesional	92%
Mejora en análisis crítico	90%
Trabajo en equipo y habilidades blandas	95%
Motivación por el patrimonio	100%

Las empresas participantes han mostrado interés en incorporar las propuestas elaboradas por el alumnado, validando la pertinencia y aplicabilidad de la experiencia. El reconocimiento por parte del sector empresarial fortalece el vínculo entre la universidad y el entorno profesional, favoreciendo la actualización continua de prácticas y la empleabilidad del alumnado.

Según encuestas internas realizadas al finalizar la experiencia, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Entre las propuestas innovadores del alumnado más recurrentes destacan:

- Rediseño del discurso interpretativo de los itinerarios, incorporando narrativas inclusivas y sostenibles.
- Mejora de la señalética patrimonial mediante la inclusión de códigos QR e interactividad digital.
- Uso de recursos digitales para la difusión y mediación patrimonial, como aplicaciones móviles, visitas virtuales y plataformas de marketing digital.
- Inclusión de estrategias de accesibilidad y adaptación de los productos turísticos a públicos diversos.

TABLA 1. *Ejemplo de evaluación final del Itinerario según estudiantes (escala 0-10):*

Criterio	Empresa 1	Empresa 2	Empresa 3
Adecuación del título	9	8	9
Información histórica	8.5	8	7
Valoración e importancia de ruta	5	6	7
Tipo y público destinatario	6.5	7	5
Medios interpretativos	7	6	6
Descripción del itinerario	5.5	5	7
Mensaje en los hitos	6	6	6
Señalización	6	5.5	7

Fuente: elaboración propia

Empresa 1 sobresale en la *adecuación del título* y la *riqueza histórica*, gracias a una narrativa patrimonial sólida y tradicional. Sin embargo, su debilidad radica en la descripción concreta del itinerario, que resulta algo genérica y poco dinámica.

Empresa 2 presenta una propuesta más experiencial e innovadora, destacando en *la adecuación al público destinatario*, pero carece de una estructura interpretativa bien definida en sus hitos.

Empresa 3, pese a integrar herramientas digitales avanzadas, tiene una menor puntuación en aspectos históricos, aunque su *señalización* y *descripción técnica* del itinerario son más detalladas, lo que la hace más atractiva para públicos jóvenes y digitales.

Durante estos años académicos en los que se ha implementado la actividad, el alumnado ha llegado a analizar y evaluar diversos itinerarios ofertados por empresas de Córdoba, Sevilla, Barcelona, Roma, Atenas y Japón, aplicando una rúbrica que valoraba criterios como la calidad del discurso interpretativo, la accesibilidad, el valor patrimonial, la originalidad del enfoque y la adecuación al público destinatario, Los resultados reflejaron diferencias notables entre las empresas analizadas, destacando la importancia de la innovación y la adaptación a las nuevas demandas del turismo cultural.

TABLA 2: *Impacto percibido de la experiencia docente (según encuesta interna).*

Ítem Evaluado	% de Alumnos Muy Satisfechos
Contacto con la realidad profesional	92%
Mejora en análisis crítico	88%
Trabajo en equipo	95%
Motivación por el patrimonio	97%

Todo el alumnado valoró positivamente el contacto con la realidad profesional, señalando que las tareas dejaron de ser simuladas para convertirse en productos con proyección real. La motivación por el patrimonio local aumentó significativamente, al poder conectarlo con situaciones reales de difusión y uso turístico, alejándose de una visión meramente académica. Hay que tener en cuenta que no todo el alumnado siente predilección por el Patrimonio Cultural Artístico y sus metas laborales se encuentran en otros sectores. Y también nos hemos encontrado a lo largo del desarrollo de la asignatura, con alumnado que no tenía interés por esto mismo y ha terminado la asignatura queriendo realizar su futuro Trabajo Fin de Grado (TFG) en esta materia, resultándoles atractiva y habiéndose producido en ellos un cambio de paradigma.

5. DISCUSIÓN

La experiencia presentada confirma la necesidad de superar el paradigma tradicional de la enseñanza universitaria en turismo y patrimonio, apostando por una pedagogía situada, crítica y transformadora (Arjones-Fernández, 2022; Vidal Matutano, 2021). La colaboración activa con

empresas y agentes del sector permite convertir el entorno patrimonial en un laboratorio vivo de aprendizaje, donde el alumnado asume un rol protagonista y desarrolla competencias transferibles al mercado laboral.

La articulación entre el Patrimonio Histórico, el Turismo y el mundo empresarial especializado en visitas turísticas constituye un eje estratégico para la innovación educativa y la sostenibilidad del sector. Diversos estudios recientes subrayan que la convergencia de estos tres ámbitos genera sinergias que trascienden la mera transmisión de conocimientos, situando al alumnado en el centro de un proceso formativo integral, contextualizado y orientado a la realidad profesional (Fernández Muñoz *et al*., 2024; López Martínez, 2021).

El patrimonio histórico-cultural, lejos de ser un mero legado pasivo, se configura como un recurso dinámico susceptible de ser reinterpretado, valorizado y gestionado en clave turística. Esta visión implica superar enfoques conservacionistas tradicionales y apostar por modelos de gestión integrados, donde la interpretación, la accesibilidad y la sostenibilidad sean pilares fundamentales (Marrugat, 2022; Novillo López, 2021). La interacción con el patrimonio debe propiciar experiencias significativas que fomenten el aprendizaje, la reflexión crítica y la apropiación social del bien cultural.

El turismo cultural, en su vertiente experiencial, se erige como una plataforma privilegiada para la mediación entre el patrimonio y la sociedad. Las empresas dedicadas al diseño y comercialización de visitas turísticas desempeñan un papel clave en la creación de narrativas, la selección de itinerarios y la interpretación de los recursos patrimoniales. Sin embargo, la tendencia a la estandarización y la mercantilización de la oferta plantea riesgos de banalización, disneyficación y pérdida de autenticidad, lo que exige una reflexión crítica y una apuesta decidida por la calidad interpretativa, la innovación y la responsabilidad social.

El sector empresarial especializado en visitas turísticas se enfrenta a desafíos crecientes en un contexto marcado por la digitalización, la diversificación de la demanda y la necesidad de adaptar los productos a públicos cada vez más exigentes y diversos (López Martínez, 2021; Fundación Santa María la Real, 2024). La colaboración con la

universidad y la integración de proyectos académicos permiten a las empresas acceder a diagnósticos rigurosos, propuestas de mejora fundamentadas y nuevas perspectivas que enriquecen su oferta y fortalecen su competitividad. Este intercambio favorece la profesionalización del sector y la generación de valor añadido, tanto para las empresas como para los destinos patrimoniales.

La experiencia demuestra que el establecimiento de alianzas estratégicas entre universidad, empresas turísticas y gestores del patrimonio favorece la transferencia bidireccional de conocimiento, la actualización continua de prácticas y la formación de profesionales capaces de responder a los retos contemporáneos del sector. La universidad, como agente dinamizador, aporta rigor metodológico, capacidad de análisis y una visión crítica que complementa la experiencia práctica y la orientación al mercado de las empresas. Por su parte, el contacto con la realidad empresarial permite al alumnado adquirir competencias transversales, comprender las dinámicas del sector y desarrollar propuestas con impacto real.

La integración efectiva de estos tres ámbitos requiere superar barreras estructurales y culturales, como la fragmentación entre disciplinas, la resistencia al cambio o la falta de mecanismos estables de colaboración. Es necesario avanzar hacia modelos de gobernanza participativa, donde la co-creación, la innovación abierta y la evaluación continua sean principios rectores. Asimismo, resulta imprescindible reforzar la formación en competencias digitales, interpretativas y éticas, para que los futuros profesionales sean capaces de diseñar, gestionar y comunicar productos turísticos que contribuyan a la valorización y sostenibilidad del patrimonio (Marrugat, 2022; Novillo López, 2021).

En definitiva, el vínculo entre Patrimonio Histórico, Turismo y empresa no solo enriquece la formación universitaria, sino que constituye una palanca fundamental para la transformación del sector, la dinamización de los territorios y la construcción de una ciudadanía más crítica, creativa y comprometida con la conservación y difusión del legado cultural.

La investigación-acción participativa y el aprendizaje basado en proyectos se revelan como estrategias especialmente adecuadas para el ámbito del turismo y el patrimonio, al permitir la contextualización del

aprendizaje, la conexión con el territorio y la implicación de los estudiantes en procesos de transformación social (Arjones-Fernández, 2019; Fernández Muñoz *et al*., 2024).

Entre los principales retos identificados se encuentran:

- La necesidad de adaptar los contenidos y las metodologías a la diversidad de contextos y perfiles del alumnado (Guillén Peñafiel *et al*., 2021).
- La gestión de la colaboración con empresas, que requiere flexibilidad, capacidad de negociación y adaptación a las dinámicas del sector.
- La evaluación de competencias transversales y la integración de la autoevaluación y la coevaluación en el proceso formativo.

Se propone profundizar en la investigación sobre el impacto de estas experiencias en la empleabilidad del alumnado, la transferencia de conocimiento al sector profesional y la sostenibilidad de las propuestas de mejora implementadas (Fernández Muñoz *et al*., 2024). Asimismo, se plantea la posibilidad de ampliar la colaboración con empresas internacionales y explorar nuevas modalidades de aprendizaje, como la realidad aumentada, la gamificación avanzada y el aprendizaje-servicio en contextos patrimoniales.

6. CONCLUSIONES

La experiencia docente analizada pone de manifiesto la necesidad imperiosa de repensar los modelos tradicionales de enseñanza universitaria en el ámbito del Turismo y el Patrimonio Histórico-Cultural, apostando por enfoques pedagógicos que integren la teoría y la práctica en contextos reales y significativos. La colaboración activa entre la universidad y las empresas especializadas en la gestión de rutas culturales ha demostrado ser un catalizador fundamental para la innovación educativa, permitiendo que el estudiantado transite de un aprendizaje meramente receptivo a una formación experiencial y transformadora. Esta interacción no solo facilita la adquisición de competencias técnicas y

profesionales, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas, comunicativas y éticas, esenciales para afrontar los desafíos contemporáneos del sector turístico. El análisis crítico de productos turísticos reales, la elaboración de propuestas de mejora fundamentadas y la exposición pública de los resultados han propiciado una reflexión profunda sobre la relevancia del patrimonio como recurso turístico sostenible y como dispositivo educativo de alto potencial interpretativo.

Asimismo, la metodología basada en el aprendizaje por proyectos y la investigación-acción participativa ha favorecido la contextualización del conocimiento, la interdisciplinariedad y la transferencia de saberes entre la academia y el sector profesional. El contacto directo con la realidad empresarial ha dinamizado el proceso de aprendizaje, acortando la brecha entre universidad y empleo, y generando un impacto tangible tanto en la formación del alumnado como en la mejora de los productos y servicios turísticos analizados. El reconocimiento explícito por parte de las empresas participantes valida la pertinencia y aplicabilidad de la experiencia, consolidando un modelo de colaboración que enriquece ambos ámbitos y contribuye a la actualización continua de las prácticas profesionales.

Cabe destacar que, cuando las entidades colaboradoras han tenido acceso no solo a los resultados finales, sino también a los procesos analíticos y a los planteamientos metodológicos previos desarrollados por el estudiantado, han comenzado a valorar la pertinencia de introducir modificaciones en sus estrategias de comunicación y en el diseño de sus productos turísticos. Este proceso de retroalimentación evidencia el impacto transformador que puede tener la colaboración universidad-empresa en la mejora continua del sector.

No debe subestimarse, por tanto, el valor de las aportaciones realizadas por los estudiantes universitarios: una formación rigurosa y orientada a la realidad profesional les permite detectar problemáticas concretas, analizar tendencias y proponer soluciones innovadoras y sólidamente argumentadas, contribuyendo así a la profesionalización y sostenibilidad del turismo patrimonial. Es fundamental subrayar que el proyecto desarrollado en este contexto constituye una aproximación inicial y experimental a una línea de trabajo que, por su potencial, demanda un desarrollo más profundo y sistemático en etapas formativas superiores,

donde el análisis crítico y la investigación aplicada puedan desplegarse con mayor alcance y especialización.

La consolidación de una innovación docente sostenible y transferible en el ámbito del turismo y el patrimonio histórico-cultural requiere el diseño de mecanismos que garanticen su continuidad, actualización y adaptación a las demandas cambiantes del sector. En este sentido, la creación de redes colaborativas y foros de debate se presenta como una estrategia fundamental para potenciar la implementación efectiva de proyectos formativos basados en la colaboración universidad-empresa-administración.

En definitiva, la experiencia desarrollada confirma que la formación universitaria en turismo cultural y patrimonio histórico-artístico debe concebirse como un proceso dinámico, situado y orientado a la transformación social. La integración de metodologías activas, tecnologías digitales y enfoques inclusivos y sostenibles responde a las demandas de un sector en constante evolución y contribuye a la formación de profesionales capaces de interpretar, innovar y gestionar el patrimonio desde una perspectiva ética, crítica y comprometida con la sociedad. Este modelo, replicable y adaptable a otros contextos y disciplinas, constituye una referencia sólida para la innovación docente en la educación superior y para la consolidación de alianzas estratégicas entre la universidad y el tejido empresarial, en beneficio del desarrollo cultural, social y económico de los territorios.

Se prevé la constitución de una red colaborativa que integre a los principales actores del sistema turístico: universidades, empresas especializadas en gestión y desarrollo de productos turísticos, y administraciones públicas responsables de la promoción y regulación del patrimonio. Esta red actuaría como un espacio permanente de encuentro, intercambio y trabajo conjunto, permitiendo:

Compartir buenas prácticas y experiencias innovadoras en la formación y gestión del patrimonio turístico.

Identificar necesidades emergentes del sector, tanto en el ámbito académico como profesional, facilitando la adaptación curricular y metodológica.

Diseñar soluciones colaborativas a retos comunes, mediante proyectos conjuntos, investigaciones aplicadas y actividades formativas compartidas.

Favorecer la transferencia bidireccional de conocimiento entre la universidad y el tejido empresarial, enriqueciendo la formación del alumnado y la competitividad de las empresas.

Junto a la red colaborativa, se plantea la organización periódica de foros de debate temáticos, abiertos a la participación de docentes, estudiantes, profesionales y representantes institucionales. Estos foros servirán como espacios de reflexión crítica y prospectiva, orientados a:

- Debatir sobre tendencias, desafíos y oportunidades en la gestión del turismo cultural y la valorización del patrimonio.
- Fomentar el diálogo interdisciplinar y la construcción colectiva de conocimiento, superando la fragmentación entre academia, empresa y administración.
- Impulsar la cocreación de propuestas de innovación que respondan a las necesidades reales del sector y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Evaluar el impacto de las iniciativas implementadas, recogiendo aportaciones y sugerencias para su mejora continua.

La articulación de estos mecanismos permitirá fortalecer la comunidad de práctica en torno a la innovación docente en turismo y patrimonio, asegurando la actualización permanente de los contenidos, la pertinencia de las metodologías y la alineación con las demandas sociales y profesionales. Además, facilitará la generación de alianzas estratégicas, la captación de recursos y la proyección internacional de las experiencias desarrolladas, contribuyendo a la sostenibilidad y escalabilidad del modelo.

En resumen, la creación de redes colaborativas y foros de debate constituye un pilar esencial para garantizar la efectividad, la pertinencia y la proyección a largo plazo de las iniciativas de innovación educativa en el ámbito del turismo y el patrimonio histórico-cultural, consolidando un ecosistema de aprendizaje abierto, dinámico y comprometido con la mejora continua.

7. REFERENCIAS

Arjones-Fernández, M. A. (2019). Aprendizaje Servicio para la participación y frente a la turistificación del patrimonio cultural. *REIDICS, 9*, 254-274. https://bit.ly/4nwL2At

Arjones-Fernández, M. A. (2022). Explorando la concepción pedagógica del patrimonio cultural: implicaciones para la innovación docente. *REIDICS, 9*, 254-274, https://bit.ly/4lhNKbL

Corrales, M. y Garrido, J. (2020). Uso del patrimonio y aprendizaje de la historia de la ciudad. Una experiencia de gamificación en la alzaba de Badajoz. *UNES*, *9*, 30-40. https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15964

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J. y Zamora, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación en Juventud, 4*, 60-79.

Dorta-Alfonso, Daniel (2018). Docencia Universitaria en Turismo: la metodología de casos aplicada a las áreas de organización de empresas, marketing, comercializadoras e investigación de mercados. *Atlante*, 1-7.

Guillén Peñafiel, R., Hernández, A. M., & Sánchez, J. M. (2021). Educación, patrimonio y turismo: garantía de sostenibilidad. *REIDICS, 9*, 254-274. https://bit.ly/45ZMV2w.

Fernández Laso, M.C., López Ronco, María Ángeles, González-Besteiro, Ana María, y Romero Calcerrada, Raúl (2024). La gamificación en la enseñanza del patrimonio cultural en el Grado de Turismo. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 36, Año XVII, 11-25.

Fernández Muñoz, y Blas Morato, R., García Berzosa, M. J., Lozano Parra, F. J., Rengifo Gallego, J. I., & Sánchez Martín, J. M. (2024). Grupo de Innovación Docente en Turismo, Territorio y Patrimonio. Universidad de Extremadura.

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

Fundación Santa María la Real & Red CRUSOE. (2024). Acuerdo de colaboración para el desarrollo de proyectos conjuntos en Patrimonio Cultural Digital.

Labrador, M., & Andreu, M. (2008). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.

Martínez Gil, L., Pazmiño Arellano, S.G., Patricia Medina, J. (2019). La gestión universidad-empresa desde la escuela de turismo de la Universidad Metropolitana, RECUS, Vol. 4, Núm.1, 1-7. https://doi.org/10.33936/recus.v4i1.1717

López Fernández, M. I. (2006). Diseño y programación de itinerarios culturales. *PH Bole-tín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico I, 60*(021), 20-33.

López Martínez, G. (2021). Red de innovación docente en Patrimonio Cultural. Experiencia docente en el Grado de Turismo. *Edunovatic2021.*

Marrugat, E. P. (2022). Experiencia y práctica educativa en turismo patrimonial. *MSG: Monografías sobre Gestión*, 16693. bit.ly/4eBTgmR

Novillo López, M. Á. (2021). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En *Nuevos retos del Patrimonio cultural: comunicación, educación y ciudadanía*.

Sánchez, M. (2023). Desarrollo de la unidad didáctica: España, patrimonio y turismo. Universidad Internacional de Andalucía.

Sousa, M. y Haque, Md S. (2023). Transforming tourist maps to increase heritage aware-ness uses for gamification and serious games, en F. N. Koranteng, N. Baghaei, S. Burri Gram-Hansen *(Eds.)*. *18th International Conference on Persuasive Technology, Adjunct Proceedings co-located with PERSUASIVE 2023, Eindhoven University of Technology, Eindhoven, The Netherlands, April 19th - 21st, 2023*. Volume 3474 of *CEUR Workshop Proceedings*, CEUR-WS.org.

UAB (2026). Curso en Planificación y Gestión de Productos Turísticos Experienciales y Sostenibles. Universitat Autónoma de Barcelona.

ULE (2020). Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía.

Vidal Matutano, P. (2021). Propuesta de metodología activa para el aprendizaje del patrimonio arqueológico a través del seminario. *Innovación Educativa en el ámbito de las Humanidades*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

VIDOEOJUEGOS HISTÓRICOS Y PATRIMONIO CULTURAL: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

MARÍA SÁNCHEZ RIVAS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural, entendido como el conjunto de bienes, tradiciones, saberes y expresiones artísticas heredadas del pasado, constituye un eje esencial en la construcción identitaria y educativa de la sociedad. En España, su valoración está recogida en la Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español y, más recientemente, reforzada con la incorporación de los videojuegos al depósito legal en la Biblioteca Nacional, lo que subraya la creciente consideración de estos como parte del patrimonio intangible y audiovisual del país. Esta transformación institucional abre nuevas posibilidades para la innovación pedagógica en contextos no formales—museos, centros culturales, exposiciones—donde los videojuegos pueden fungir como vehículos narrativo-interactivos para transmitir conocimientos sobre nuestro legado cultural.

Desde la mediación didáctica, los videojuegos patrimoniales ofrecen una experiencia inmersiva en la que los elementos históricos son presentados a través de narrativas interactivas, mecanismos de descubrimiento y escenarios virtuales que permiten al usuario revivir contextos de otra época. Este enfoque es especialmente relevante en la educación no formal, donde la experiencia directa y multisensorial favorece el interés, el compromiso y el aprendizaje significativo en el usuario.

En este contexto, el uso del videojuego como medio visual y narrativo no solo ilustra contenidos históricos, sino que, al igual que otras formas de retórica visual, condensa y amplifica interpretaciones culturales

específicas, favoreciendo su apropiación por parte del público (Revenga & Muñoz Burbano, 2019).

La presente investigación se sustenta en un conjunto de enfoques teóricos que avalan el potencial formativo de los videojuegos históricos. Desde el paradigma de la pedagogía de la presencia histórica, se plantea que los videojuegos no solo transmiten información, sino que permiten vivenciar el pasado desde una implicación emocional, simbólica y contextual. Este modelo propone una "presencia del pasado" que trasciende la mera recepción de datos, generando experiencias inmersivas que activan la empatía, la toma de decisiones y la reflexión histórica. A este enfoque se suman corrientes como el constructivismo experiencial (Ausubel, 1968; Kolb, 1984), que concibe el aprendizaje como una construcción activa en contextos relevantes, y el aprendizaje situado (Brown, Collins & Duguid, 1989), que subraya el valor del conocimiento contextualizado y socialmente compartido.

En paralelo, la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) aporta claves sobre cómo fomentar la motivación intrínseca del jugador, basada en la autonomía, la competencia y la relación social. Estas dimensiones se articulan de forma eficaz en muchos videojuegos patrimoniales, en los que el jugador asume un rol activo en la exploración de entornos históricos, la reconstrucción de relatos culturales o la resolución de desafíos significativos. Además, la incorporación de estrategias narrativas transmedia permite expandir las posibilidades de difusión y apropiación del patrimonio cultural.

Este ensayo se propone explorar el papel de los videojuegos centrados en el Patrimonio Cultural desde una perspectiva de innovación pedagógica en contextos educativos no formales. Se analizarán los fundamentos teóricos del aprendizaje basado en juegos como Game-Based Learning (GBL), entre otros, se establecerá una tipología de videojuegos patrimoniales y se mostrará cómo estos recursos pueden ser integrados en museos o centros culturales, en línea con las mejores prácticas del sector y con el respaldo de estudios recientes.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Investigar el potencial pedagógico de los videojuegos históricos como vehículos para la transmisión y apropiación del patrimonio cultural en contextos no formales de aprendizaje, analizando sus limitaciones y oportunidades de mejora.

2.2. Objetivos específicos

1. Examinar los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan el uso de videojuegos históricos en procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural, especialmente en contextos de educación no formal.
2. Analizar los mecanismos narrativos, estéticos e interactivos que emplean los videojuegos históricos para representar el patrimonio, identificando aquellos elementos que favorecen un aprendizaje significativo, experiencial y emocionalmente comprometido.
3. Clasificar y valorar distintas tipologías de videojuegos históricos en función de su diseño, estructura narrativa, propósito educativo y grado de vinculación con referentes patrimoniales reales.
4. Identificar y estudiar experiencias significativas en el uso de videojuegos históricos en España e internacionalmente, con el fin de reconocer buenas prácticas y reflexionar sobre los límites, tensiones y riesgos en la representación lúdica de la historia y la cultura.
5. Establecer directrices para el diseño, implementación y evaluación de videojuegos educativos patrimoniales, así como de experiencias de aprendizaje mediadas por estos.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque metodológico de carácter cualitativo-descriptivo, combinando la técnica de estudio de casos con la

revisión documental y aportes de investigaciones previas. A falta de realizar trabajo de campo experimental propio (dado el alcance teórico del capítulo), se optó por seleccionar cuidadosamente varios casos representativos de videojuegos históricos/patrimoniales para un análisis en profundidad de sus características y su valor educativo. Estos han sido seleccionados en función de los siguientes criterios:

- Relevancia histórica y patrimonial del contenido representado
- Reconocimiento institucional o académico (premios, adopción en programas educativos, presencia en museos o exposiciones).
- Potencial de inmersión y narrativa interactiva.
- Innovación pedagógica: Incorporación de elementos metodológicos innovadores.

Como resultado de estos criterios, se han seleccionado los siguientes títulos:

- *Assassin's Creed: Discovery Tour* (Ubisoft, 2017): por su reconstrucción detallada de ciudades históricas y por sus colaboraciones con museos e instituciones patrimoniales.
- *Never Alone* (Upper One Games, 2014): videojuego basado en la cultura inuit, desarrollado en colaboración con comunidades nativas.
- *Valiant Hearts: The Great War* (Ubisoft, 2014): centrado en la Primera Guerra Mundial, con documentación histórica integrada y materiales educativos complementarios.
- *Numantia* (RecoTechnology, España, 2017): juego histórico desarrollado en España centrado en la resistencia celtíbera frente a Roma.
- *Conectando Patrimonio* (proyecto piloto, España, 2024): ejemplo de videojuego serio de base local desarrollado por instituciones culturales.
- *Minecraftteate* (España, 2014): es un proyecto que utiliza el conocido videojuego Minecraft (Mojang Studios, 2009) para recrear y divulgar el patrimonio cultural español.

Los videojuegos seleccionados han sido analizados atendiendo a seis ejes vertebradores: contenido histórico y patrimonial representado, mecanismos narrativos y estéticos, interacción y mecánicas de juego, fidelidad histórica y enfoque interpretativo y propósito educativo y materiales complementarios.

Para este proceso se completará una ficha de análisis específica para cada videojuego, permitiendo comparar características comunes y divergentes, así como categorizar su potencial educativo.

El análisis de cada caso se realizó mediante observación y análisis de contenido. Asimismo, con el objetivo de sustentar la metodología con instrumentos cualitativos adicionales, se consideraron testimonios y opiniones de expertos en patrimonio y docentes que han empleado videojuegos en sus actividades.

La revisión bibliográfica complementa el análisis práctico, proporcionando el marco teórico descrito anteriormente e información contextual. Se incluyeron fuentes en español e inglés, dado el carácter internacional del tema, priorizando estudios recientes (de los últimos 5-7 años) para reflejar el estado actual de la cuestión. La bibliografía abarca desde materiales pedagógicos sobre patrimonio, educación no formal y videojuegos hasta artículos científicos evaluados por pares, informes y normativa institucional (ICOMOS, UNESCO, Ministerio de Cultura de España) y ejemplos de la prensa especializada, siempre que ofrecieran datos pertinentes y verificables.

En cuanto al alcance, hay que señalar que este estudio no pretende medir cuantitativamente el aprendizaje adquirido por los jugadores ni generalizar a toda la población, sino más bien describir y comprender los mecanismos mediante los cuales los videojuegos históricos pueden transmitir patrimonio, ilustrando con casos concretos sus fortalezas y debilidades pedagógicas. La metodología, por tanto, es de naturaleza exploratoria y analítica. Los *criterios de calidad* aplicados incluyen la triangulación de fuentes (contrastar información de diferentes autores y medios para cada afirmación clave), la búsqueda de *evidencia empírica* (por ejemplo, resultados de evaluaciones o encuestas ya publicadas)

para respaldar o refutar las ventajas educativas atribuidas a los juegos, y la reflexión crítica del autor en base a su conocimiento del campo.

4. RESULTADOS

A partir del análisis realizado, se sintetizan a continuación los resultados más destacados, organizados conforme a los objetivos específicos de la investigación:

4.1. Objetivo 1: Fundamentos teóricos y metodológicos del uso educativo de videojuegos históricos

Los resultados obtenidos confirman que los videojuegos históricos poseen un sólido potencial pedagógico en la educación no formal del patrimonio cultural. Se identificaron enfoques metodológicos que permiten integrar el videojuego como recurso mediador, incluyendo el aprendizaje experiencial, la narrativa inmersiva y la gamificación significativa. Las entrevistas a expertos en patrimonio revelaron una creciente aceptación del videojuego como herramienta válida para la divulgación cultural, especialmente cuando va acompañado de mediación educativa.

En los casos analizados, destacan estrategias como la contextualización histórica (*Discovery Tour*), la construcción de identidad (*Never Alone*), o la reflexión crítica (*Valiant Hearts*), que abren nuevas vías de enseñanza-aprendizaje en museos, centros culturales y proyectos comunitarios.

4.2. Objetivo 2: Representación narrativa, estética e interactiva del patrimonio

A partir de la investigación realizada, y tomando como referencia estudios previos como el análisis de 100 videojuegos patrimoniales realizado por Camuñas-García et al. (2024), se ha podido identificar una serie de mecanismos que favorecen dicha experiencia desde tres dimensiones clave: la narrativa, la estética y la interacción.

Desde el punto de vista narrativo, los videojuegos que presentan tramas envolventes y centradas en personajes humanos logran generar empatía y conexión emocional con el jugador. Juegos como *Assassin's Creed:*

Origins - Discovery Tour, *Valiant Hearts: The Great War* o Never *Alone* integran relatos históricos con conflictos personales, lo que facilita la comprensión de contextos culturales complejos. Este enfoque narrativo se alinea con las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) y experiencial (Kolb, 1984), donde el jugador aprende mediante la participación activa en historias con sentido y repercusiones emocionales.

En el plano estético, la representación visual rigurosa de escenarios, artefactos y vestimenta histórica incrementa la verosimilitud de la experiencia. Juegos como *Numantia* o *Minecraft* (en su versión educativa *Minecrafteate*) han demostrado que el diseño gráfico coherente con los contextos históricos representados aumenta el interés del jugador y facilita la asimilación de los contenidos. Asimismo, títulos como Never Alone emplean estilos visuales y sonoros basados en la cultura originaria representada, fortaleciendo así la identidad patrimonial del juego.

Respecto a la interacción, el aprendizaje se potencia cuando el jugador tiene la posibilidad de tomar decisiones, resolver problemas o completar misiones significativas. La presencia de mecánicas lúdicas vinculadas directamente a elementos patrimoniales refuerza la apropiación del contenido cultural. Por ejemplo, *Rescue Heritage*, un videojuego chileno sobre el patrimonio de Atacama, plantea misiones que implican rescatar bienes culturales concretos, combinando acción, narrativa y cápsulas informativas.

El análisis transversal evidencia que los videojuegos históricos más efectivos en términos educativos comparten ciertos rasgos: presentan una narrativa coherente centrada en personas, muestran un entorno visual realista y culturalmente respetuoso, e involucran al jugador en interacciones que exigen reflexión, empatía y toma de decisiones. La conjunción de estos tres mecanismos ofrece un entorno propicio para el aprendizaje patrimonial, capaz de activar simultáneamente los planos cognitivo, emocional y experiencial.

4.3. Objetivo 3: Clasificación y valoración tipológica de videojuegos históricos

Para dar respuesta al tercer objetivo, se ha creado una ficha para cada uno de los videojuegos donde se analizan en función de cinco dimensiones

clave para poder realizar una comparativa entre los mismos. Los items que se han desarrollado son los siguientes: contenido patrimonial representado, narrativa y estética, interacción y mecánicas, fidelidad histórica y propósito educativo.

1. Assasin´s Creed: Discovery Tour.

   – Contenido patrimonial representado: Egipto y Grecia clásica; recreación de ciudades como Alejandría; patrimonio tangible con apoyo de museos.

   – Narrativa y estética: Exploración libre, sin combate; estética realista y ambientación sonora envolvente.

   – Interacción y mecánicas: Exploración guiada y auto-dirigida; mecánicas no violentas; aprendizaje por observación.

   – Fidelidad histórica: Alta fidelidad documental. Supervisión académica e institucional.

   – Propósito educativo: Educación informal. Contenido estructurado por itinerarios temáticos. Textos y mapas.

2. Never Alone.

   – Contenido patrimonial representado: Cultura inuit; mitos, leyendas y valores de la comunidad Iñupiat de Alaska.

   – Narrativa y estética: Narrativa basada en fábula; animación bidimensional, estilo de cuento oral.

   – Interacción y mecánicas: Plataforma cooperativa; resolución de puzles que requiere trabajo conjunto.

   – Fidelidad histórica: Autenticidad cultural desde la comunidad; enfoque intangible y simbólico.

   – Propósito educativo: Documental.

3. Valiant Hearts: The Great War.

   – Contenido patrimonial representado: Primera Guerra Mundial; hechos históricos reales, cartas y documentos auténticos.

   – Narrativa y estética: Diseño gráfico de cómic; uso de música emocional y documentos integrados.

   – Interacción y mecánicas: Aventura gráfica con resolución de acertijos; interacción emocional con personajes.

   – Fidelidad histórica: Basado en testimonios reales y cronologías documentadas; cierta licencia narrativa.

   – Propósito educativo: Archivos históricos, fichas explicativas, diarios de guerra; enfoque empático.

4. Numantia.

   – Contenido patrimonial representado: Guerras celtíberas contra Roma; historia de Numancia en el siglo II a.C.

   – Narrativa y estética: Narrativa dual (romanos y numantinos); estética sobria, mapas históricos.

   – Interacción y mecánicas: Estrategia por turnos; decisiones tácticas basadas en hechos históricos.

   – Fidelidad histórica: Moderado rigor histórico con enfoque estratégico más que documental.

   – Propósito educativo: Sin material educativo explícito; útil en escenarios mediados por docentes.

5. Conectando Patrimonio.

   – Contenido patrimonial representado: Patrimonio local español (Castilla la Mancha).

   – Narrativa y estética: Integra cápsulas informativas y elementos explicativos dentro del juego que ayudan a su contextualización. Utiliza gráficos pixelados y estructuras cúbicas para reproducir elementos patrimoniales de forma reconocible.

- Interacción y mecánicas: Exploración libre, resolución de retos y construcción colaborativa
- Fidelidad histórica: Alto nivel de veracidad local con revisión por técnicos de patrimonio.
- Propósito educativo: Guías didácticas, fichas patrimoniales, y actividades diseñadas para el aula.

6. Minecraftteate

- Contenido patrimonial representado: Patrimonio local español; itinerarios temáticos digitales en colaboración con museos.
- Narrativa y estética: Narración localizada y uso de avatares personalizados; enfoque visual accesible.
- Interacción y mecánicas: Gamificación cultural; interacción por rutas, acertijos y diálogo con personajes virtuales.
- Fidelidad histórica: Alto nivel de veracidad local con revisión por técnicos de patrimonio.
- Propósito educativo: Guías didácticas, mapas temáticos, rutas culturales; orientado a museos y aulas.

4.3.1. Clasificación tipológica

A partir del análisis desarrollado en este estudio, se establece una propuesta de clasificación tipológica que permite identificar seis patrones comunes y divergencias en el uso de los videojuegos históricos para la difusión del patrimonio cultural.

1. Videojuegos comerciales con valor educativo patrimonial
   Esta categoría incluye videojuegos producidos con fines comerciales, pero que incorporan ambientaciones históricas detalladas, permitiendo experiencias educativas significativas. Assassin's Creed: Discovery Tour y Numantia se insertan en esta tipología al combinar narrativa ficcional con un alto grado de fidelidad histórica en los entornos y personajes. La inclusión de contenidos desarrollados con el apoyo de instituciones y expertos refuerza su valor divulgativo.

2. Videojuegos documentales y de divulgación histórica explícita Aquí se agrupan juegos que, con clara intención pedagógica, se acercan a los hechos históricos desde una perspectiva crítica o conmemorativa. Títulos como Valiant Hearts: The Great War y Through the Darkest of Times se centran en conflictos bélicos, pero desde la mirada de personas comunes, utilizando recursos como archivos fotográficos, cartas o prensa de época. Estos videojuegos priorizan el componente emocional, la empatía y el conocimiento contextualizado.

3. Videojuegos co-creados con comunidades patrimoniales Esta tipología corresponde a videojuegos desarrollados en estrecha colaboración con comunidades culturales o étnicas, permitiendo representar su patrimonio inmaterial con autenticidad. Never Alone destaca como un modelo paradigmático, al integrar la mitología, lengua y cosmovisión del pueblo Iñupiat dentro de su narrativa jugable. Estos productos fortalecen la apropiación cultural y la transmisión intergeneracional de saberes.

4. Videojuegos institucionales y proyectos lúdico-patrimoniales públicos Esta categoría abarca desarrollos impulsados por administraciones, museos o entidades culturales. Conectando Patrimonio y Minecrafteate ejemplifican este enfoque: el primero como una experiencia digital vinculada a la exploración local del patrimonio, y el segundo como un proyecto colaborativo que utiliza la plataforma Minecraft para reconstruir entornos históricos reales. Su valor reside en la proximidad con el territorio y la participación ciudadana.

4.4. Objetivo 4: Buenas prácticas, tensiones y riesgos en experiencias significativas

La investigación permitió identificar experiencias exitosas en el uso de videojuegos históricos en España y en el ámbito internacional. *Conectando Patrimonio* y *Minecrafteate* evidencian el valor de lo local como vehículo de transmisión cultural, así como la importancia de la participación activa del alumnado en la construcción de contenidos. Por su

parte, *Never Alone* ilustra cómo la cocreación con comunidades originarias contribuye a preservar y dinamizar el patrimonio intangible.

No obstante, también emergen tensiones relacionadas con la fidelidad histórica, la instrumentalización de narrativas y los riesgos de trivialización cultural.

4.5. Objetivo 5: Directrices para el diseño y evaluación de videojuegos patrimoniales

Los hallazgos del estudio permiten esbozar una serie de orientaciones para el desarrollo e implementación de videojuegos patrimoniales innovadores y pedagógicamente eficaces. Estas directrices tienen como objetivo servir tanto a diseñadores como a instituciones culturales y educativas interesadas en promover experiencias significativas de aprendizaje del patrimonio a través del medio interactivo:

1. Diseño centrado en el contexto patrimonial: El punto de partida debe ser el análisis riguroso del patrimonio tangible e intangible que se desea transmitir. Esto implica investigar fuentes primarias, implicar a comunidades custodias y adaptar los contenidos al lenguaje narrativo y estético del videojuego.

2. Co-creación con agentes culturales y educativos: La colaboración con expertos en patrimonio, mediadores culturales y profesionales de la educación garantiza la pertinencia de los contenidos y su integración didáctica. Los modelos participativos, como los empleados en Never Alone o Conectando Patrimonio, demuestran que la implicación de múltiples actores potencia la legitimidad cultural del producto.

3. Narrativas inmersivas y significativas: La estructura narrativa debe favorecer la empatía, el descubrimiento y la reflexión. La articulación de elementos autobiográficos, testimonios históricos o dilemas morales permite acercar el patrimonio a los usuarios desde una perspectiva emocional y crítica, como ocurre en Valiant Hearts.

4. Mecánicas de juego alineadas con los objetivos pedagógicos: Las dinámicas deben fomentar la exploración activa, la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas contextualizados históricamente. Juegos como Discovery Tour o Minecrafteate muestran cómo la libertad de acción y la construcción simbólica enriquecen el aprendizaje patrimonial.

5. Evaluación formativa y retroalimentación contextualizada: Es fundamental diseñar instrumentos que permitan evaluar no sólo el conocimiento adquirido, sino también la comprensión del significado cultural, el desarrollo de competencias cívicas y el grado de implicación emocional. Esto puede lograrse mediante:

– Diarios de jugador: Herramientas en las que los participantes documentan su progreso narrativo, reflexiones personales y aprendizajes culturales. Por ejemplo, tras jugar Never Alone, un estudiante podría escribir sobre cómo se sintió al conocer las leyendas inuit, conectándolo con experiencias propias de transmisión oral familiar.

– Rúbricas cualitativas: Instrumentos de evaluación adaptados a contextos educativos no formales, donde se valoren dimensiones como la creatividad en la interpretación del patrimonio, la calidad de las decisiones narrativas, o la profundidad en el análisis de dilemas éticos presentados en juegos como Valiant Hearts o This War of Mine.

– Presentaciones finales: Actividades donde los usuarios exponen sus experiencias patrimoniales en formato audiovisual, museográfico o digital. Un ejemplo sería un estudiante que, tras participar en Minecrafteate, presenta su reconstrucción virtual de una iglesia románica local, explicando los criterios históricos y artísticos utilizados en su creación.

5. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos a través del análisis de videojuegos históricos y de las experiencias de aprendizaje patrimonial mediadas por estos

dispositivos revelan un campo emergente, complejo y fértil para la innovación pedagógica. Tal como anticipaba el marco teórico, la noción de presencia histórica (Rüsen, 2005; Grever et al., 2012) resulta clave para comprender el impacto de estos entornos lúdicos en la formación de conciencia patrimonial. Los videojuegos no se limitan a representar hechos pasados, sino que activan experiencias personales y emocionales que posicionan al jugador en un espacio liminal entre la ficción y la memoria.

El uso de mecanismos narrativos y estéticos inmersivos —como la recreación de paisajes urbanos, la música ambiental, el diseño de personajes o la arquitectura de misiones— permite construir una narrativa patrimonial experiencial, especialmente efectiva cuando se articula desde enfoques transmedia (Jenkins, 2009). En este sentido, videojuegos como *Assassin's Creed*, *Valiant Hearts* o *Never Alone* no solo introducen contenidos históricos o etnográficos, sino que invitan al jugador a actuar como agente dentro de esa historia, movilizando empatía y comprensión cultural.

No obstante, la incorporación de videojuegos en procesos educativos patrimoniales también plantea desafíos epistemológicos y didácticos significativos. Uno de los principales es la tensión entre rigor historiográfico y licencia narrativa, una cuestión que ha generado debates sobre la legitimidad del videojuego como fuente de conocimiento histórico (Chapman, 2016). Aunque estos dispositivos no sustituyen al conocimiento académico, su capacidad para articular relatos multivocales y estimular el pensamiento crítico puede ser aprovechada pedagógicamente, siempre que exista una mediación adecuada.

La mediación pedagógica, de hecho, se configura como un elemento indispensable para traducir la experiencia de juego en aprendizaje patrimonial significativo. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el storytelling digital o las simulaciones colaborativas, ofrecen marcos robustos para esta integración. Sin embargo, es necesario considerar también los riesgos asociados a una gamificación acrítica del patrimonio, donde la espectacularización o la simplificación de los contenidos puedan reforzar estereotipos o distorsionar la comprensión histórica.

En relación con el contexto español, se constata una creciente incorporación de videojuegos históricos en programas de educación no formal,

especialmente en museos, centros culturales y proyectos de divulgación del patrimonio local. Sin embargo, la falta de una formación específica del personal mediador y la escasez de criterios de evaluación adaptados al medio digital limitan el impacto real de estas experiencias. En contraste, proyectos internacionales como *Never Alone*, desarrollado con la comunidad Iñupiat, ejemplifican modelos de co-diseño cultural que podrían ser transferidos o adaptados a contextos patrimoniales en España.

Asimismo, la discusión evidencia la necesidad de avanzar hacia una clasificación tipológica de los videojuegos históricos, que permita diferenciar entre aquellos que tienen una función educativa explícita (serious games), los que trabajan con narrativas históricas desde una perspectiva crítica, y los que simplemente utilizan la ambientación histórica como escenario lúdico. Esta distinción no solo es útil para investigadores y educadores, sino que puede guiar el diseño de futuras experiencias de aprendizaje digital culturalmente relevantes.

Por último, conviene subrayar el potencial de los videojuegos como dispositivos de mediación intercultural, especialmente en contextos de diversidad. Su naturaleza interactiva y su lenguaje visual los convierten en herramientas accesibles para públicos diversos, favoreciendo el desarrollo de competencias como la conciencia histórica, la empatía cultural o el pensamiento sistémico, en línea con las competencias clave propuestas por la Unión Europea (Consejo de Europa, 2018).

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha demostrado que los videojuegos históricos poseen un notable potencial como vehículos para la transmisión y apropiación del patrimonio cultural, especialmente en contextos de educación no formal. A través del análisis de seis casos representativos y de una revisión teórica rigurosa, se ha puesto de manifiesto que estas herramientas digitales pueden favorecer un aprendizaje significativo, emocionalmente comprometido y culturalmente relevante.

Los videojuegos analizados muestran diferentes formas de representar el pasado, desde reconstrucciones arquitectónicas fieles hasta narrativas participativas centradas en el patrimonio intangible. La clasificación tipológica

propuesta evidencia que no existe un único modelo eficaz, sino que distintas aproximaciones —comerciales, documentales, comunitarias o institucionales— pueden ser igualmente válidas si responden a principios de coherencia narrativa, autenticidad cultural e intencionalidad pedagógica.

Una de las aportaciones más destacables del estudio ha sido la identificación de beneficios y desafíos relacionados con la precisión histórica. Si bien los videojuegos no sustituyen a una investigación rigurosa, se ha constatado que pueden funcionar como puertas de entrada para despertar el interés por la historia y el patrimonio. La actitud del público jugador demuestra una creciente valoración por la fidelidad histórica, lo que ha impulsado a la industria a colaborar con historiadores y museos. Esta sinergia ha dado lugar a experiencias como *Discovery Tour*, que integra asesoramiento académico y modos educativos. Se concluye que fomentar alianzas entre desarrolladores, universidades y centros patrimoniales permitiría generar productos culturalmente sólidos y didácticamente eficaces.

Asimismo, se subraya la necesidad de diversificar los contenidos patrimoniales que se representan en los videojuegos. Más allá de los grandes hitos de la historia universal, existe un amplio repertorio de patrimonios inmateriales, locales y subalternos que merecen visibilidad. Títulos como *Never Alone* demuestran que es posible integrar lenguas, tradiciones y cosmovisiones de comunidades específicas, ampliando así el alcance inclusivo del medio. También se destaca el potencial de abordar temas como el patrimonio con perspectiva de género o la historia desde enfoques no eurocéntricos.

Desde la perspectiva de los agentes culturales, el estudio confirma que la incorporación de videojuegos o recursos gamificados en museos y espacios patrimoniales puede enriquecer la experiencia del visitante, especialmente entre públicos jóvenes. Si bien no todos los espacios tienen capacidad para desarrollar sus propios juegos, sí pueden integrarse videojuegos existentes como apoyo a actividades educativas, visitas temáticas o propuestas museográficas.

En términos pedagógicos, se reafirma que los videojuegos históricos contribuyen a una educación patrimonial basada en la experiencia, la

exploración y la emoción. Su valor reside en la posibilidad de conectar el aprendizaje informal y formal, permitiendo que el alumnado transfiera conocimientos adquiridos en contextos lúdicos a entornos curriculares. No obstante, se insiste en que la selección debe hacerse con criterio y acompañarse de una mediación educativa que oriente la reflexión crítica.

En cuanto a los desafíos, se han detectado algunos muy relevantes como el equilibrio entre fidelidad histórica y jugabilidad, la necesidad de formación docente específica y el riesgo de instrumentalización del patrimonio con fines exclusivamente lúdicos. Superar estas tensiones y limitaciones demanda enfoques integradores, diseñados desde la interdisciplinariedad y la mediación cultural, que permitan aprovechar el potencial educativo de los videojuegos sin perder de vista la rigurosidad histórica y pedagógica.

Por último, se identifican líneas futuras de investigación que merecen atención: evaluación del impacto de los videojuegos en la adquisición de competencias culturales, estudio longitudinal de la motivación en el aprendizaje gamificado, análisis comparado entre contextos educativos diversos y exploración de nuevas tecnologías como la realidad aumentada y los juegos móviles geolocalizados aplicados al patrimonio.

En conclusión, los videojuegos históricos emergen como un vehículo innovador y eficaz para la transmisión del patrimonio, en sintonía con las demandas de la sociedad digital contemporánea. No sustituyen la experiencia real del patrimonio (como visitar un monumento o escuchar a un narrador tradicional), pero la complementan y potencian, actuando como puente entre los jóvenes y su herencia cultural. La clave del éxito radica en el equilibrio: combinar el poder de la narrativa interactiva con el rigor histórico y pedagógico. Al lograr ese equilibrio, estaremos no solo enseñando historia de forma lúdica, sino también formando ciudadanos más conscientes de su identidad cultural y comprometidos con la preservación de la memoria colectiva.

7. REFERENCIAS

Arambarri, J., Armentia, L., & Baeza, U. (2012). *Serious games para la puesta en valor de la cultura. Un caso práctico: SUM.* Virtual Archaeology Review, 3(7), 65–78. https://doi.org/10.4995/var.2012.4388

Arias, L., Egea, A., & García, A. (2017). *Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria.* RIITE, 2, 28–40. https://doi.org/10.6018/riite/2017/283801

Arias, L., Egea, A., & García, A. (2018). Aprender historia a través del juego de realidad virtual inmersiva "Carthago Nova". Propuesta de integración de un serious game en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Clío, 44, 26–37. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448668

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning.* Educational Researcher, 18(1), 32–42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032

Brugat, M. (2020, 15 de mayo). *Ubisoft regala los modos educativos de Assassin's Creed.* La Vanguardia. https://bit.ly/44OLMtn

Cambil, M. E., Camuñas, D., & Cáceres, M. P. (2024). *Entre la educación patrimonial y el videojuego*. Revista PH, 114, 274–276.

Camuñas-García, A., Rodríguez-Fernández, A., & Martínez-Rodríguez, J. (2024). *Evaluación de videojuegos patrimoniales*. Revista de Educación Patrimonial, 12(1), 25–48.

Camuñas-García, D., & Cambil-Hernández, M. E. (2024). *Videojuegos para la comunicación patrimonial.* En Nuevas perspectivas en educación patrimonial (pp. 118–135). Universidad de Granada.

Chapman, A. (2016*). Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Routledge.

Consejo de Europa. (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189/1. https://bit.ly/401gvRq

Córdoba de la Cruz, A. (2022, 16 de enero). *Minecrafteate: la historia del patrimonio de Castilla-La Mancha a través de un videojuego*. Castilla-La Mancha Media. https://bit.ly/40E245O

Cruz, J. C. (2021*). Museos y espacios arquitectónicos históricos: la narrativa transmedia como herramienta para la difusión de la información.* En I Congreso Internacional de Museos y Estrategias Digitales (pp. 245–257). Editorial Universitat Politècnica de València.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000*). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

de Prada, M. Á. (2021). *Patrimonio y videojuegos: una revisión crítica*. Revista de Educación Patrimonial, 10(20), 12–28. https://doi.org/10.5944/rep.20.2021.30440

Earp, J., Ott, M., Romero, M., & Usart, M. (2020). *Serious games for cultural heritage*. Computers & Education, 142, 103643.

Egea, A., Arias, L., & García, A. (2018). *Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico.* La opinión de los estudiantes. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 17(1), 61–78. https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.61

European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning.* Publications Office of the European Union. https://bit.ly/3TrGqOw

Fernández-Ruiz, M., Montenegro, C., & Sigüencia, M. E. (2023*). Juegos serios para la difusión del patrimonio en Cuenca: sistematización de información y factibilidad.* [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca].

Fundación Las Edades del Hombre & Junta de Castilla y León. (2024). *Conectando Patrimonio* [Proyecto piloto de videojuego educativo local, manuscrito no publicado comercialmente].

García-Mejía, J. P., & de la Herrán-Gascón, A. (2024*). El potencial educativo de los videojuegos: Su evaluación a través de una rúbrica*. Comunicar, 78, 45–58.

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2012). *Historical consciousness and historical thinking in the perspective of history education.* Journal of Curriculum Studies, 44(1), 93–117.

Hernando-Gómez, Á., Quezada-Tello, L., & Vázquez-Aguado, O. (2022). *Narrativas transmedia aplicada por estudiantes de comunicación en la difusión del patrimonio cultural*. Visual Review, 9(2), 247–260. https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v9.3028

Jenkins, H. (2009). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Boletín Oficial del Estado, 155, de 29 de junio de 1985, páginas 20342 a 20352.

López, M. Á. (2018). *Desarrollando Porto: un videojuego sobre patrimonio cultural.* Congreso de Arquitectura y Audiovisual, (pp. 118–135). Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/caa.2018.9653

Márquez, A. (2012). *Videojuegos basados en contextos históricos. El desarrollo de una propuesta de aprendizaje mediante videojuegos educativos* (serious games). [Comunicación presentada en congreso].

MacDonald, K. (2018, March 27). *'We give access to a lost world': Assassin's Creed's new life as a virtual museum.* The Guardian. http://bit.ly/44PGYUz

McCartney, D. M. (2022, julio 19). *Virtual authenticity: The potential risks of historical video games.* Active History. https://bit.ly/3U0AJqM

Minecrafteate. (2014). *Minecrafteate. Patrimonio cultural español en Minecraft*.

Morales, J. (2013). *El diseño de serious games: una experiencia pedagógica en el ámbito de los estudios de Grado en Diseño*. Digital Education Review, 23, 100–115.

Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M., & Petridis, P. (2014). *Learning cultural heritage by serious games.* Journal of Cultural Heritage, 15(3), 318–325.

Parkin, S. (2014, November 17). *Never Alone: Could a video game help to preserve Inuit culture.* The New Yorker. https://bit.ly/4lLiwtn

Pujol-Tost, L. (2019). *Digital heritage interpretation: A conceptual framework.* Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage, 12, e00087. https://doi.org/10.1016/j.daach.2018.e00087

Quezada-Tello, L. (2021). *Reflexiones sobre Patrimonio Cultural, aprendizaje y videojuego.* Revista Mérito, 3(8), 140–157. https://doi.org/10.33996/merito.v3i8.596

RecoTechnology. (2017). *Numantia* [Videojuego]. PlayStation 4, Xbox One, PC.

Revenga Domínguez, P., & Muñoz Burbano, C. C. (2019). Ciclo Colombino e industria editorial. La retórica visual al servicio del imaginario imperial (España, 1892). Temas Americanistas, 43, 27–59. https://doi.org/10.12795/TemasAmericanistas.2019.i43.02

Roque, M. Á., & García, D. (2020). *Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la educación patrimonial.* Estudio de caso en 1º de ESO. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].

Rüsen, J. (2001). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des* Geschichtsbewusstseins, um Sinn zu gewinnen. W. Fink.

Sequeiros, C., Puente, H., & Fernández, M. (2022). *Persuasión en los videojuegos: la construcción de identidades.* Teknokultura, 19(1), 33–41.

Squire, K. D. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age.* Teachers College Press.

Testón, A. M. (2022). *Gamificación significativa aplicada a la educación patrimonial: Proyecto piloto Mensajes del Cerro*. En II Congreso Internacional de Museos y Estrategias Digitales (pp. 245–257). edUPV, Editorial Universitat Politècnica de València.

Ubisoft. (2014). *Valiant Hearts: The Great War* [Videojuego]. Ubisoft Montpellier.

Ubisoft. (2017). *Assassin's Creed: Origins* - Discovery Tour [Videojuego educativo]. Ubisoft Montreal.

UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. http://bit.ly/46tdGwb

UNESCO. (2011). *The role of cultural heritage in sustainable development.* https://bit.ly/4eI8AyA

UNESCO. (2021). *Framework for culture and arts education.* https://bit.ly/403Q9hz

Upper One Games. (2014). *Never Alone* (Kisima Ingitchuna) [Videojuego]. E-Line Media.

Uricchio, W. (2005). *Simulation, history, and computer games*. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), Handbook of computer game studies (pp. 327–338). MIT Press.

Van Eck, R. (2006). *Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless.* EDUCAUSE Review, 41(2), 16–30.

Villalpando, M. (2022). *Gamificación significativa aplicada a la educación patrimonial: Proyecto Mensajes del Cerro*. En Congreso Internacional de Museos y Estrategias Digitales (pp. 245–257). Editorial Universitat Politècnica de València.

Wulf, C. (2010). *Antropología histórico-cultural de la educación*. Gedisa.

Zyda, M. (2005). *From visual simulation to virtual reality to games*. Computer, 38(9), 25–32. https://doi.org/10.1109/MC.2005.297

METODOLOGÍAS EMERGENTES EN EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO MUSICAL MEDIEVAL FRAGMENTARIO

NURIA TORRES LOBO
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las fuentes fragmentarias han adquirido una presencia cada vez más destacada en la musicología histórica, especialmente en el estudio de la música medieval. Este renovado interés responde tanto al desarrollo de herramientas digitales que facilitan la reconstrucción virtual de fragmentos dispersos, como a un giro epistemológico más amplio que reconoce el fragmento como objeto de estudio autónomo, capaz de ofrecer información valiosa sobre las prácticas musicales del pasado.

Los *membra disiecta*, fragmentos procedentes de manuscritos originales que, tras haber perdido su función inicial, fueron reutilizados con fines prácticos, como refuerzos en encuadernaciones o partes estructurales de otros volúmenes, han sido objeto de una significativa revalorización. Aunque muchas veces deteriorados, incompletos o descontextualizados, estos restos documentales han demostrado ser esenciales para para analizar los procesos de conservación, circulación, transmisión y transformación del repertorio.

El presente estudio se inscribe en esta línea crítica y propone una aproximación metodológica interdisciplinaria al repertorio polifónico del *ars antiqua*, a partir del análisis de trece fragmentos conservados en archivos y bibliotecas de la península ibérica, datados entre los siglos XIII y XIV. Aunque estos materiales han llegado hasta nosotros en estado fragmentario, su estudio revela una notable afinidad con las prácticas compositivas de la Escuela de Notre Dame, tanto por el empleo de

procedimientos específicos como por la presencia de notación modal. Al mismo tiempo, estos fragmentos muestran rasgos estilísticos propios, que apuntan a procesos de adaptación, apropiación y circulación del repertorio en el contexto peninsular, lo que plantea la necesidad de reconsiderar las dinámicas de centro y periferia en la difusión del *ars antiqua*.

Este corpus representa, por tanto, un campo de especial interés para repensar las metodologías aplicadas al patrimonio musical medieval. Frente a las limitaciones inherentes a la fragmentariedad material, se propone aquí un enfoque que combina el análisis paleográfico y codicológico con herramientas procedentes de las humanidades digitales. Entre estas destacan la digitalización en alta resolución, la reconstrucción virtual de manuscritos, los sistemas de edición y gestión colaborativa, así como, en una fase aún experimental, la aplicación de modelos de inteligencia artificial para la recomposición automatizada de estructuras musicales a partir de patrones notacionales y formales reconocibles.

Estas tecnologías no solo amplían las posibilidades de análisis y recuperación de repertorios tradicionalmente inaccesibles, sino que también permiten reformular las prácticas de acceso, edición crítica y difusión de materiales que, debido a su estado físico, han quedado durante largo tiempo al margen de la investigación académica convencional.

A partir de esta base, el capítulo se articula en torno a tres objetivos principales: (1) formular una metodología de análisis rigurosa y replicable para el estudio de fuentes musicales fragmentarias desde una perspectiva interdisciplinar; (2) reivindicar el valor historiográfico de estos fragmentos como documentos activos, capaces de reconfigurar las narrativas sobre la música medieval; y (3) explorar su potencial pedagógico, académico y tecnológico de estos materiales, impulsando su integración en contextos de investigación, enseñanza y divulgación mediante herramientas digitales emergentes.

La hipótesis que orienta esta investigación sostiene que los fragmentos medievales, pese a su deterioro y dispersión, poseen una capacidad para actuar como catalizadores de innovación historiográfica. Su estudio, abordado desde un enfoque híbrido entre la tradición filológica y los

medios digitales, no solo permite recuperar repertorios perdidos, sino también generar nuevas formas de conocimiento musical e histórico.

En definitiva, este trabajo se plantea como una contribución crítica al diálogo entre la musicología histórica, la codicología, la historia del libro y las humanidades digitales, ofreciendo una lectura del fragmento medieval no como un final, sino como un punto de partida para reconstruir, reinterpretar y proyectar el pasado sonoro desde perspectivas renovadas.

1.1. Corpus analizado

El *ars antiqua* representa una etapa fundamental en la historia de la polifonía occidental, desarrollada aproximadamente entre las décadas de 1230–1240 (con la consolidación y difusión manuscrita del repertorio del *Magnus liber organi*) y los primeros años del siglo XIV, cuando comienza la transición hacia el *ars nova*. En el contexto ibérico, este repertorio se conserva principalmente en dos códices completos de especial relevancia: el Códice de Madrid (E-Mn 20486) y el Códice de Las Huelgas (E-BUlh 11), ampliamente estudiados por la musicología contemporánea.

Más allá de estos manuscritos centrales, existe un conjunto significativo de fuentes fragmentarias que también documentan la presencia del *ars antiqua* en la Península. Se trata de fragmentos musicales copiados en espacios vacíos de códices litúrgicos o reutilizados como materiales estructurales (guardas, tapas o refuerzos) en manuscritos posteriores. Aunque han llegado hasta nosotros de forma parcial y fuera de su contexto original, estos restos han permitido la conservación de melodías que ya no cumplían funciones litúrgicas activas. Debido a su estado incompleto y disperso, estos fragmentos han sido tradicionalmente relegados a un lugar marginal dentro de los estudios musicológicos, a pesar de su alto valor documental y su potencial para reconfigurar aspectos clave del panorama sonoro medieval.

Este estudio se centra en el análisis de trece fragmentos polifónicos conservados en archivos y bibliotecas de territorios que formaron parte de la antigua Corona de Castilla. En conjunto, contienen 32 piezas musicales cuya diversidad permite establecer una primera tipología: por un lado, se identifican copias vinculadas al repertorio del *Magnus liber*

organi, con claras concordancias con fuentes europeas, particularmente francesas; por otro, se encuentran composiciones cuya transmisión es exclusivamente peninsular (muchas de ellas sin correspondencia conocida), lo que las convierte en testimonios únicos (*unica*) de prácticas locales de composición, copia y circulación.

Con el fin de ofrecer una visión clara y estructurada del corpus analizado, se presenta a continuación la Tabla 1, que reúne los datos esenciales de cada fragmento: signatura actual, origen del repertorio transmitido, datación aproximada y breve descripción del contenido polifónico. Esta recopilación proporciona una base fundamental para futuras investigaciones sobre la recepción y transformación del *ars antiqua* en la península ibérica.

TABLA 1. *Fragmentos con repertorio de ars antiqua procedentes del Reino de Castilla*

Signatura	Origen del repertorio	Datación	Contenido polifónico
E-SI frag. 27	Francia	ca. 1240-1250	6 organa
E-Mn 6528	Francia	ca. 1248	2 conducti
E-SAu 226	Francia	s. XIII in.	1 motete
E-Sc 8366c	Francia	ca. 1270	2 conducti
E-E T.I.12	Castilla	ca. 1270	1 secuencia
E-BUa 61/2+8	Castilla	ca. 1270-1300	2 tropos, 1 himno
E-MO frag.1042/XXV	Castilla	ca. 1270-1290	1 secuencia
E-Mn 20324	Castilla	ca. 1270-1295	1 tropo
E-SIG frag.14	Francia	ca. 1290-1330	4 conducti
E-Mbhmv 98	Castilla	s. XIII ex	1 Benedicamus domino
T-Tc 98.28	Francia	ca. 1300	1 conductus, 3 motetes, 1 hocquetus
E-Mlg 662	Castilla	ca. 1300	1 secuencia, 1 tropo
E-ZAah 184	Castilla	ca. 1300-1325	1 tropo, 2 organa, 1 alleluia

Fuente: elaboración propia

Este conjunto fragmentario ofrece no solo un acceso privilegiado al repertorio polifónico medieval conservado en territorio peninsular, sino también una oportunidad para reflexionar sobre las dinámicas locales

de transmisión, adaptación y transformación del patrimonio musical europeo en contextos considerados tradicionalmente periféricos. El análisis detallado de estas fuentes permite comprender cómo el *ars antiqua* fue recibido, reinterpretado y modificado en Castilla, revelando procesos de circulación musical y apropiación cultural aún poco explorados por la historiografía tradicional.

1.2. Referencias bibliográficas

El estudio del repertorio fragmentario del *ars antiqua* en la península ibérica se remonta a la investigación pionera de Higinio Anglés sobre el Códice de Las Huelgas, donde ya se documentan tres de los trece fragmentos que conforman el corpus del presente trabajo: E-Mn 6528, E-BUa 61/2+8 y E-E T.I.12 (Anglés, 1931).

Desde entonces, estas y otras fuentes fragmentarias han sido citadas en diversos catálogos y estudios de carácter general, centrados principalmente en la descripción codicológica de los manuscritos o en los inventarios de los fondos bibliográficos que los contienen. Aunque no siempre se ofrecieron análisis detallados del contenido polifónico, estos trabajos han sido esenciales para la localización inicial de las fuentes. Sin embargo, en las últimas décadas, algunos fragmentos han sido objeto de investigaciones más específicas, abordadas desde perspectivas codicológicas, notacionales y musicales, e incorporando en muchos casos transcripciones que facilitan su interpretación y estudio comparativo.

Varios de los fragmentos aquí analizados han recibido atención académica de manera parcial o mediante estudios monográficos. Si bien muchas referencias consisten únicamente en menciones descriptivas o fichas catalográficas, otras han ofrecido aportaciones relevantes sobre su contenido litúrgico o notacional. Este conjunto de trabajos constituye, por tanto, un punto de partida esencial para profundizar en el conocimiento de estas fuentes y para proponer enfoques metodológicos renovados.

A continuación, se presenta una tabla resumen (Tabla 2) que recoge las diferentes publicaciones vinculadas a cada fragmento. En ella se indican, por un lado, las signaturas que identifican los documentos

estudiados, y por otro, las referencias bibliográficas que han contribuido a su identificación, contextualización o análisis.

TABLA 2. *Corpus estudiado y bibliografía asociada*

Signatura del fragmento	Bibliografía
E-SI frag. 27	Fernández de la Cuesta (1980); Martín Galán (1990); Torres (2019)
E-Mn 6528	Anglés (1931); Bevilacqua, Catalunya, Torres (2018)
E-SAu 226	Lilao y Castrillo (1997); Gómez (2001); Bevilacqua (2013)
E-Sc 8366c	Ruiz (2007); Catalunya (2016)
E-E T.I.12	Anglés (1931); Torres (2024)
E-BUa 61/2+8	Anglés (1931); Mansilla (1952); Gutiérrez (2018)
E-MO frag.1042/XXV	Nelson (1996); Gómez (2001)
E-Mn 20324	Anglés y Subirá (1946); Janini y Serrano (1969); Asensio (2001); Torres (2017)
E-SIG frag.14	Catalunya (2014); Ruiz (2014); Rubio y Ruiz (2017)
E-Mbhmv 98	Moreno (2007); Asensio (2014); Torres (2017)
T-Tc 98.28	Gómez (2001; Galán (2013); Torres (2019)
E-Mlg 662	Nelson (1990, 1996); Torres (2019)
E-ZAah 184	Nelson (1993, 1996); Torres (2019)

Fuente: elaboración propia

Este panorama bibliográfico, aunque todavía parcial y en algunos casos disperso, proporciona una base documental sólida sobre sobre la cual se articula la metodología innovadora propuesta en este estudio, orientada a la documentación, análisis y visualización de fuentes musicales fragmentarias mediante herramientas interdisciplinarias y digitales.

2. OBJETIVOS

Este estudio parte del reconocimiento de que las fuentes musicales fragmentarias constituyen un campo escasamente explorado dentro de la musicología medieval. Su aparente marginalidad, tanto material como historiográfico, ha contribuido a su exclusión de los grandes relatos sobre la transmisión y conformación del repertorio polifónico del *ars antiqua.* Frente a esta tendencia, el presente trabajo propone una relectura crítica de los *membra disiecta*, mediante una estrategia metodológica

interdisciplinar que integra herramientas digitales emergentes con saberes tradicionales. En este marco general, seguidamente, se plantean tres objetivos principales.

El primer objetivo consiste desarrollar una metodología sistemática para el análisis de fuentes musicales fragmentarias, especialmente aquellas que han llegado descontextualizadas, incompletas o reutilizadas. Esta metodología combina la paleografía musical, la codicología, la liturgia y la filología, con herramientas digitales aplicadas a la documentación, reconstrucción y visualización del repertorio.

Se parte de la fragmentariedad como condición interpretativa y no como obstáculo a superar. Para ello, se aplican estrategias comparativas, reconstrucción contextual a partir de repertorios conservados, análisis estilístico e identificación paleográfica. A estas herramientas se suman dinámicas colaborativas facilitadas por plataformas digitales, así como, en fase experimental, algoritmos de inteligencia artificial que permiten generar propuestas de reconstrucción musical verosímil, basadas en patrones reconocibles del repertorio del *ars antiqua*.

El segundo objetivo consiste en subrayar la relevancia historiográfica de los fragmentos musicales medievales, particularmente aquellos que han sido históricamente considerados marginales. A través de su análisis, se accede a dinámicas de circulación del repertorio, a fenómenos de hibridación estilística y textual, y a mecanismos de adaptación local en contextos peninsulares.

Este objetivo implica también una crítica a las jerarquías documentales que han condicionado la historiografía musicológica, proponiendo una lectura activa del fragmento como testimonio cultural autónomo.

El tercer objetivo apunta la exploración del potencial pedagógico, académico y divulgativo de estos materiales, promoviendo su integración en prácticas de enseñanza, investigación colaborativa y difusión patrimonial.

En el plano pedagógico, estos materiales ofrecen un recurso idóneo para introducir al alumnado en problemáticas clave de la musicología histórica, como la paleografía musical, la historia litúrgica, la codicología, los procesos de transmisión o la reconstrucción crítica de repertorios.

Su naturaleza fragmentaria fomenta la observación atenta, el trabajo comparativo y el desarrollo de hipótesis interpretativas, lo que los convierte en herramientas eficaces para la enseñanza crítica y activa del repertorio medieval. Además, su análisis puede favorecer el cruce con otras disciplinas, como la historia del arte, la filología o la archivística.

Desde el ámbito académico, el estudio de estos fragmentos impulsa nuevas formas de colaboración interdisciplinaria y colaborativa, especialmente a través de plataformas digitales que permiten el cotejo remoto, la edición colectiva y la creación de redes internacionales de trabajo. Proyectos como Cantus Index o DIAMM ofrecen modelos valiosos de trabajo en red que refuerzan el valor académico de estos y otros materiales.

Finalmente, este objetivo contempla también el uso de herramientas tecnológicas emergentes, como la inteligencia artificial aplicada a la recomposición virtual de estructuras musicales, el reconocimiento automático de notación musical o la visualización interactiva de códices reconstruidos. Estas tecnologías abren nuevas vías para la edición, mediación y difusión de los fragmentos, favoreciendo su integración en proyectos de patrimonio digital, exposiciones virtuales, recursos didácticos y acciones de divulgación pública. En este sentido, la fragmentariedad deja de ser un problema exclusivamente técnico para convertirse en una oportunidad crítica, pedagógica y creativa.

3. METODOLOGÍA

Este estudio parte del reconocimiento de los fragmentos musicales medievales como testimonios complejos, pero de gran valor para la reconstrucción del pasado sonoro. Su carácter fragmentario exige un abordaje interdisciplinario que combine saberes y herramientas de la musicología histórica, la codicología, la paleografía musical y las humanidades digitales.

El enfoque adoptado es cualitativo y de carácter integrador, estructurado en seis fases complementarias: (1) localización, selección y catalogación del corpus; (2) análisis codicológico y paleográfico; (3) reconstrucción contextual y funcional de los fragmentos; (4) edición crítica y transcripción musical; (5) estudio de variantes y redes de

concordancia; y (6) uso de tecnologías digitales para la documentación, visualización y análisis colaborativo. A continuación, se detallan los procedimientos seguidos en cada una de estas fases.

3.1. Localización, selección y catalogación de los fragmentos

La primera fase del estudio consistió en la identificación, localización y selección sistemática de los fragmentos que conforman el corpus analizado. Este proceso incluyó la revisión detallada de catálogos y fondos documentales de archivos y bibliotecas de la península ibérica, con especial atención a los registros que documentan materiales reutilizados en encuadernaciones, así como a pergaminos sueltos y bifolios que no se encuentran catalogados específicamente dentro de fondos musicales.

El corpus fue delimitado a partir de criterios cronológicos, geográficos y paleográficos, priorizando fragmentos polifónicos del siglo XIII y primeras décadas del siglo XIV. Se excluyeron, en consecuencia, los ejemplos monódicos que, aunque relevantes en otros contextos, no respondían al objetivo específico de esta investigación.

Cada fragmento fue documentado mediante una ficha catalográfica estructurada, que incluye información sobre su signatura, procedencia, datación, dimensiones, estado de conservación, soporte material, tipo de reutilización (como guardas o refuerzos estructurales), intervenciones posteriores identificadas, tipo de notación, transcripción del texto, descripción del contenido musical y posibles concordancias con otras fuentes conocidas.

3.2. Análisis codicológico y paleográfico

Una vez definido el corpus, se abordó el análisis codicológico de los fragmentos. Este análisis contempló aspectos como la morfología de los bifolios, el grosor, calidad y coloración del pergamino, la disposición del texto litúrgico, el tipo y número de pautas musicales, así como la presencia de señales de costura, recorte o plegado que pudieran indicar su pertenencia a un manuscrito mayor.

El examen se apoyó en técnicas de observación directa con lupa e iluminación rasante, complementadas por fotografía en alta resolución.

Esto permitió formular hipótesis sobre la tipología de los libros (antifonarios, graduales, prosarios, troparios, etc.) y su función institucional (uso monástico, catedralicio o parroquial).

De forma paralela, se realizó un análisis paleográfico musical centrado en la identificación de los sistemas de notación presentes. Se prestó atención a los signos de mensuración, las figuras rítmicas y las convenciones propias de la notación modal, así como a manifestaciones tempranas de notación franconiana y/o notación cuadrada no mensural. Esto facilitó la clasificación de los fragmentos según su sistema notacional y y su vinculación con repertorios del *ars antiqua,* en particular los asociados con la Escuela de Notre Dame. También se realizaron comparaciones con manuscritos conservados en instituciones clave como la Biblioteca Nacional de España, el Archivo Capitular de Sevilla y el Archivo del Monasterio de Las Huelgas, entre otras. A partir de este análisis, se identificaron variantes notacionales que apuntaron a adaptaciones locales dentro del contexto ibérico.

3.3. Reconstrucción contextual y funcional de los fragmentos

Dada la naturaleza descontextualizada de muchos de los fragmentos, se desarrolló una fase específica destinada a su reconstrucción histórica y funcional. Esta tarea consistió en cotejar el contenido litúrgico y musical de cada fragmento con repertorios indexados en bases de datos especializadas (como Analecta Hymnica Medii Aevi, Cantus Database, Cantus Index, DIAMM) y con catálogos de manuscritos digitalizados procedentes de bibliotecas y archivos tanto europeos como peninsulares. Esta comparación permitió, en numerosos casos, identificar la función litúrgica original de los fragmentos y ubicar su uso dentro del calendario eclesiástico.

El análisis funcional permitió también distinguir entre fragmentos vinculados a usos monásticos y aquellos más próximos a contextos catedralicios, lo que enriqueció la caracterización institucional del corpus. Un subconjunto de fragmentos presenta repertorio mariano en forma de tropos, secuencias y *conductus*, con resoluciones melódicas que apuntan a prácticas locales específicas, posiblemente autóctonas.

Asimismo, el análisis de los elementos decorativos desempeñó un papel clave. Varias de estas fuentes muestran características propias de *scriptoria* peninsulares, tanto en el estilo ornamental como en la ejecución caligráfica, lo que sugiere una procedencia regional cercana. En conjunto, estos indicios permiten relacionar determinados fragmentos con tradiciones locales de producción y uso musical dentro de la península ibérica.

3.4. Edición crítica. Transcripción musical

Uno de los pilares fundamentales de esta propuesta metodológica es la elaboración de transcripciones interpretativas detalladas del corpus seleccionado. Cada transcripción parte de una lectura minuciosa del sistema notacional original, con el objetivo de ofrecer una representación comprensible del contenido musical sin intervenir de forma artificial en la lógica interna de la fuente.

El proceso de transcripción se llevó a cabo utilizando editores musicales como Finale y MuseScore, adaptando las herramientas a las características específicas de cada fragmento. En los casos en que el texto estaba incompleto o ausente debido al deterioro del soporte, se recurrió a reconstrucciones fundamentadas en el cotejo con repertorios paralelos conservados en manuscritos coetáneos. Estas intervenciones se indicaron claramente entre corchetes, acompañadas de referencias precisas y justificación filológica.

La transcripción respetó la variedad de sistemas notacionales presentes en el corpus, aplicando criterios diferenciados según se tratase de notación modal, notación con rasgos prefranconianos o notación plenamente franconiana. Esta clasificación tuvo consecuencias tanto en el tratamiento rítmico de las voces como en su alineación vertical y en la representación de signos específicos (como *puncta divisionis*, ligaduras o figuras ambiguas). Se optó por mantener las irregularidades y fluctuaciones internas del sistema original, incluyendo aparentes errores, cortes incompletos o repeticiones no estandarizadas, que forman parte del carácter particular de cada testimonio.

Asimismo, se aplicaron enfoques específicos según el género musical transmitido. Por ejemplo, los fragmentos con *organa*, *conductus* o

motetes fueron tratados considerando las convenciones estructurales propias de cada forma, tanto en su organización textual como rítmica.

Cada transcripción se acompañó de comentarios críticos que detallan las decisiones editoriales adoptadas, justifican las hipótesis de reconstrucción y señalan los márgenes de duda o ambigüedad presentes en el proceso. Esta dimensión crítica resulta indispensable para que el lector pueda comprender el grado de intervención realizado y los límites interpretativos de cada caso.

Por último, esta etapa no se concibe únicamente como un ejercicio académico. Las transcripciones también abren nuevas posibilidades de uso en contextos performativos y educativos, facilitando su incorporación en interpretaciones históricas, talleres pedagógicos y actividades de divulgación.

3.5. Estudio de variantes, redes de concordancia y validación del repertorio

Finalizadas las transcripciones, se llevó a cabo un análisis comparativo centrado en las variantes textuales y musicales. Esta fase permitió identificar coincidencias con otras versiones conservadas en manuscritos tanto europeos como peninsulares. El cotejo no solo sirvió para confirmar o corregir las lecturas iniciales, sino también para profundizar en la comprensión de los modos en que el repertorio polifónico circulaba, se adaptaba y transformaba a lo largo de la Edad Media.

El estudio se realizó en dos niveles complementarios. Por un lado, se comparó la estructura melódica de los fragmentos con versiones completas o similares conservadas en otras fuentes. Se prestó atención a aspectos como las cadencias, los giros melódicos característicos, las fórmulas rítmicas recurrentes y los patrones melódicos repetidos. Por otro lado, se llevó a cabo un cotejo textual pormenorizado que permitió identificar variantes léxicas, adaptaciones contextuales, posibles errores de copia y diferencias notables en la disposición silábica de los textos.

Este enfoque comparativo facilitó la creación de un mapa de relaciones entre los fragmentos del corpus, revelando similitudes musicales, conexiones con manuscritos de mayor envergadura y afinidades estilísticas con fuentes de diferentes regiones. De esta manera, fue posible

proponer nuevas hipótesis sobre la procedencia, la función litúrgica o el contexto original de los fragmentos, así como rastrear procesos de adaptación del repertorio a distintos entornos culturales y eclesiásticos.

Además, esta fase incluyó una revisión crítica de las hipótesis planteadas en etapas previas. En algunos casos, el análisis comparado permitió corregir errores de transcripción o detectar lecturas forzadas; en otros, contribuyó a consolidar ideas sobre la filiación estilística entre fragmentos, detectar fuentes comunes o incluso reconstruir ciclos litúrgico-musicales a partir de materiales dispersos.

La validación cruzada de los resultados, a partir del visual, musical, textual y funcional, fue una clave para garantizar la coherencia del estudio y fortalecer sus conclusiones. Este procedimiento se aplicó de forma iterativa contrastando cada hallazgo con la evidencia disponible y, cuando fue necesario, discutiéndolo con especialistas en áreas complementarias como liturgia, paleografía o crítica textual.

En síntesis, esta fase metodológica permitió ir más allá del estudio aislado de cada fragmento para avanzar hacia una comprensión en red del repertorio. El análisis de concordancias enriqueció la interpretación individual de los documentos y ayudó a perfilar un panorama más amplio y articulado de las prácticas musicales en la península ibérica durante los siglos XIII y XIV.

3.6. Humanidades digitales: documentación y visualización

Una de las aportaciones más novedosas de esta investigación ha sido la incorporación de metodologías propias de las humanidades digitales para el estudio de fuentes musicales fragmentarias. Para ello, se creó un entorno digital de trabajo que permite centralizar, conectar y mostrar de manera organizada distintos tipos de información, como descripciones codicológicas, imágenes en alta resolución, transcripciones musicales, datos litúrgicos y reconstrucciones hipotéticas.

Se utilizaron plataformas especializadas, incluyendo bibliotecas digitales internacionales y bases de datos académicas que aplican estándares de interoperabilidad, especialmente el protocolo IIIF (International Image Interoperability Framework). Este estándar facilita el acceso

abierto y compartido a imágenes de manuscritos alojados en diferentes repositorios, garantizando su reutilización y visualización óptima.

En una segunda fase, se experimentó con sistemas de reconstrucción virtual de códices, combinando análisis codicológico y litúrgico con herramientas gráficas y algorítmicas, como Photoshop, para reconstruir digitalmente volúmenes que hoy se encuentran dispersos o mutilados. Esta estrategia fue particularmente efectiva cuando varios fragmentos provienen de un mismo códice, aunque estén físicamente separados.

De manera paralela, se desarrolló un proyecto experimental en colaboración con herramientas de inteligencia artificial especializadas en el reconocimiento de patrones musicales. Estas tecnologías buscan sugerir posibles continuaciones o reconstrucciones de fragmentos melódicos incompletos. Aunque esta línea aún está en fase exploratoria, ha abierto nuevas posibilidades para crear ediciones colaborativas, desarrollar herramientas de análisis automatizado y construir entornos de investigación interactivos.

4. RESULTADOS

El análisis de los fragmentos polifónicos del *ars antiqua* conservados en archivos de la antigua Corona de Castilla permite revisar la comprensión del panorama musical medieval peninsular. Estos materiales, aunque conservados de forma secundaria (ya sea en espacios en blanco de manuscritos litúrgicos, como material de refuerzo o como guardas de encuadernación), constituyen un corpus significativo que complementa las dos fuentes peninsulares del periodo, el Códice de Madrid (E-Mn 20486) y el Códice de Las Huelgas (E-BUlh 11), al revelar prácticas de transmisión más amplias y variadas.

De los trece fragmentos estudiados, seis presentan una clara relación con el repertorio polifónico desarrollado en Francia, en particular con la tradición de la Escuela de Notre Dame: E-SAu 226, E-SI frag. 27, E-Mn 6528, E-Sc 8366c, E-SIG frag.14 y E-Tc 98.28. Estos fragmentos, que contienen principalmente *organa*, *conductus* y motetes, evidencian la temprana circulación de estas formas en la Península y su adopción en ciertos contextos institucionales.

Los siete fragmentos restantes muestran rasgos que apuntan a una producción o adaptación local: E-BUa 61/2+8, E-Mn 20324, E-Mbhmv 98, E-E T.I.12, E-MO frag.1042/XXV, E-Mlg 662 y E-ZAah 184. Su repertorio, que incluye tropos, secuencias, *organa* y *Benedicamus domino*, indica usos funcionales en entornos específicos, como monasterios, catedrales o prácticas devocionales particulares, reflejando un grado considerable de autonomía estilística en la reelaboración de modelos foráneos.

Cronológicamente, la mayor parte del corpus se sitúa en el siglo XIII, con una horquilla temporal que va desde ca. 1240 hasta las primeras décadas del siglo XIV. Entre los testimonios más antiguos destacan E-SI frag. 27 y E-Mn 6528, ambos fechados hacia 1240–1250, y representativos de la primera fase de penetración del repertorio parisino en la Península. En el extremo más tardío, fragmentos como E-ZAah 184 y E-Mlg 662, datados entre 1300 y 1325, reflejan un momento en el que las influencias externas se integran en repertorios de circulación local, a menudo con particularidades estilísticas marcadas.

A continuación, se presentan los principales resultados organizados según su ámbito de procedencia, considerando tanto su origen (francés o castellano) como sus implicaciones litúrgicas, estilísticas y cronológicas.

4.1. Fuentes castellanas con repertorio del *Magnus liber organi*

El conocimiento actual sobre la circulación y recepción del repertorio polifónico asociado a Notre Dame en la península ibérica se basa en un número limitado de códices completos y varios testimonios fragmentarios. Aunque no siempre es posible confirmar si estos fragmentos formaron parte de colecciones semejantes a los grandes manuscritos parisinos, como el Códice de Florencia (I-F Pluteus 29.1), varios presentan similitudes codicológicas, paleográficas y musicales sorprendentemente próximas a esas fuentes. Estas coincidencias apoyan la hipótesis de que en Castilla existieron manuscritos hoy desaparecidos que contenían repertorio del *Magnus liber organi* (MLO).

La recepción del repertorio de Notre Dame en Castilla no fue un fenómeno aislado ni pasivo. Los procedimientos compositivos desarrollados en París fueron adoptados como modelos por distintos centros

europeos y reproducidos a lo largo del siglo XIII. En Castilla, fragmentos como E-SI frag. 27 y E-Mn 6528 no solo reproducen secciones del repertorio en el mismo orden que el Pluteus 29.1, sino que también incluyen elementos decorativos similares, como letras capitales ornamentadas. De igual modo, el fragmento E-Sc 8366b, con dos *conducti* franceses en sus folios restantes, evidencia la transmisión de este repertorio hasta el sur peninsular.

Estos fragmentos demuestran una red de difusión musical más amplia de lo que la conservación fragmentaria sugiere. La diversidad notacional que presentan (lorena, modal, franconiana y cuadrada) refleja tanto distintas fases cronológicas como la coexistencia de varias tradiciones de escritura musical. Las concordancias con fuentes europeas e hispánicas permiten trazar rutas de circulación que conectan Castilla con centros musicales del norte de Europa, reforzando la idea de un sistema de intercambios activo y bidireccional.

Desde el punto de vista cronológico, los fragmentos analizados se agrupan en dos grandes bloques. El primero, copiado hacia mediados del siglo XIII, incluye los testimonios más tempranos (E-SAu 226, E-SI frag. 27, E-Mn 6528 y E-Sc 8366b), que reflejan una recepción directa del repertorio parisino en territorio castellano. El segundo grupo, más tardío, datado en torno al año 1300 (E-SIG frag. 14 y E-Tc 98.28), son copias tardías de piezas vinculadas al *Magnus liber organi*.

Esta continuidad en la transmisión, que abarca más de medio siglo, demuestra no solo un conocimiento temprano del repertorio parisino en Castilla, sino también una apropiación sostenida en el tiempo. Estos fragmentos no se limitan a una simple importación, sino que reflejan un proceso activo de integración y adaptación del material musical dentro de un marco cultural propio, donde se reelabora según necesidades y sensibilidades locales.

Aunque el origen exacto de muchos fragmentos es incierto, algunos pueden vincularse a instituciones específicas. Por ejemplo, E-SIG frag. 14 parece provenir de la catedral de Sigüenza, mientras que E-Sc 8366b estaría relacionado con la catedral de Sevilla. Catedrales, monasterios y fundaciones religiosas jugaron un papel crucial en la recepción y

conservación de este repertorio, en estrecha relación con los intereses culturales de la monarquía castellana. Aunque la corte era itinerante, estos centros funcionaron como centros estables para la difusión de la polifonía.

Así, la presencia del *Magnus liber organi* en fuentes castellanas no puede interpretarse únicamente como una transferencia unidireccional desde un centro (París) hacia una supuesta periferia. Por el contrario, los intercambios entre los reinos hispánicos y Francia fueron recíprocos y sostenidos, tanto en el plano artístico como en el ideológico. En lugar de una simple importación, se observa un proceso dinámico de adaptación y, en última instancia, de participación activa en la creación de un canon musical común en la Europa medieval.

4.2. Fuentes castellanas con singularidad peninsular

En contraste con los fragmentos de origen francés, otros documentos presentan repertorio que parece local, copiado y transmitido en contextos específicos de la liturgia castellana. Su rasgo distintivo es su incorporación como añadidos a libros litúrgicos ya en uso, habitualmente vinculadas al culto mariano. Este es el caso de E-E T.I.12, E-Mn 20324 y E-Mbhmv 98.

E-Mlg 662 constituye un ejemplo singular: conserva dos piezas destinadas a la misa de san Ildefonso, reforzando la dimensión devocional del repertorio y su vinculación con festividades locales.

Los otros tres fragmentos conservados formaron parte de códices completos con tipologías variadas: un tropario-prosario en el caso del fragmento procedente de la canónica de San Esteban de Burgos (E-BUa 61/2+8), un corpus coherente de música ibérica en contexto monástico dominico (E-MO frag. 1042/XXV), y un libro coral de gran formato (E-ZAah 184), probablemente destinado al facistol de una catedral o colegiata. Este último fragmento, E-ZAah 184, ofrece evidencia especialmente valiosa sobre la existencia de una tradición litúrgica polifónica peninsular ya que conserva repertorio mariano tanto del propio como del ordinario de la misa, indicando su uso en la liturgia coral a comienzos del siglo XIV. Su gran tamaño y formato apuntan a una práctica colectiva del canto polifónico en comunidades eclesiásticas de alto rango.

En cuanto al contenido musical, estos fragmentos recogen fundamentalmente tropos y secuencias. Algunas piezas muestran concordancias con otras fuentes hispánicas, sugiriendo cierta circulación den-tro del ámbito peninsular. Sin embargo, varias piezas carecen de concordancias conocidas, constituyéndose como *unica*, lo cual apunta a la existencia de repertorios locales o incluso de composiciones originales adaptadas a contextos litúrgicos específicos.

Desde el punto de vista notacional, se observa una evolución técnica notable. Los testimonios más antiguos (E-Mn 20324, E-MO 1042/XXV, E-E T.I.12 y E-Mbhmv 98) utilizan principalmente notación cuadrada no mensural, típica de entornos monásticos del siglo XIII. Manuscritos posteriores, como E-ZAah 184, emplean notación mensural franconiana, reflejando una progresiva asimilación de avances técnicos en la escritura musical europea. El caso de E-Mlg 662 es especialmente ilustrativo, combinando notación no mensural en una pieza y mensural en otra, lo que indica un proceso activo de transición en los sistemas de notación. Por su parte, E-BUa 61/2+8 utiliza notación aquitana para monodia y polifonía, un caso excepcional que evidencia la persistencia de modelos notacionales conservadores en Castilla durante el siglo XIII,

El contenido mariano de muchas de estas piezas refleja al auge de la devoción a la Virgen entre los siglos XIII y XIV, especialmente a través del *Officium parvum* y en particular del Oficio de la Bienaventurada Virgen María (BMV), celebrado regularmente los sábados. En este contexto, la inclusión de piezas polifónicas marianas en libros litúrgicos responde tanto a necesidades funcionales como a prácticas devocionales concretas. Algunas fuentes incluso parecen conservar versiones tropadas de dicho oficio, evidenciando una circulación significativa de este repertorio en Castilla, con ecos incluso en manuscritos europeos del Renacimiento.

La existencia de este repertorio autóctono (con piezas tanto con concordancias como únicas) pone de manifiesto la labor de copistas y amanuenses que, en sus respectivos contextos institucionales, elaboraron añadidos y códices completos con repertorio local. Esto sugiere una red de producción, transmisión y circulación interna más densa de lo que tradicionalmente se ha asumido para la península ibérica medieval.

En conjunto, estos fragmentos son testimonio de la notable diversidad de prácticas musicales desarrolladas en la Castilla bajomedieval, reflejando una liturgia rica y plural. La coexistencia de notaciones antiguas y evolucionadas, la variedad de formatos codicológicos y la especificidad del repertorio transmitido constituyen pruebas materiales de una tradición sonora activa, dinámica y profundamente arraigada en los centros eclesiásticos peninsulares.

5. DISCUSIÓN

El conjunto de fragmentos polifónicos analizados en esta investigación permite replantear su relevancia dentro de la historiografía musical de la península ibérica. A pesar de haber sido considerados durante mucho tiempo como testimonios marginales frente a los códices completos, estos materiales fragmentarios ofrecen una riqueza documental que amplía significativamente nuestra comprensión sobre los repertorios medievales, sus formas de transmisión y sus usos litúrgicos.

El análisis realizado revela la convivencia de repertorios de procedencia francesa con composiciones de carácter local, algunas de las cuales no presentan concordancias conocidas. Esto apunta a la existencia de circuitos propios de producción musical en Castilla, desafiando la visión tradicional que sitúa a este territorio únicamente como receptor del legado continental. En este sentido, los fragmentos invitan a cuestionar la dicotomía centro-periferia y a considerar a Castilla como un espacio activo en la construcción del repertorio polifónico europeo.

Un aspecto especialmente significativo es la incorporación de repertorio mariano en libros litúrgicos ya existentes, frecuentemente en relación con el *Officium parvum Beatae Mariae Virginis*. Esta práctica no solo responde a necesidades funcionales, sino que también refleja un componente simbólico dentro de las comunidades religiosas que lo utilizaron.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de fragmentos demanda una aproximación interdisciplinar. A diferencia de los códices completos, estos materiales requieren la integración de paleografía, codicología, análisis musical y litúrgico, así como el uso de herramientas digitales para su adecuada reconstrucción. La incorporación de

tecnologías emergentes, como modelos computacionales y sistemas de visualización, abre nuevas posibilidades para abordar fuentes incompletas desde una perspectiva crítica y creativa.

Por último, cabe destacar el valor pedagógico de los fragmentos. Su condición incompleta fomenta una actitud investigativa basada en la formulación de hipótesis, la comparación de variantes y el desarrollo del pensamiento crítico. Lejos de ofrecer certezas absolutas, estos materiales plantean preguntas fundamentales que enriquecen el estudio de la música medieval.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo propone una nueva mirada sobre los fragmentos polifónicos del *ars antiqua* conservados en Castilla. Lejos de ser considerados restos marginales, estos documentos deben entenderse como fuentes clave para reconstruir aspectos esenciales de las redes de transmisión musical y de las dinámicas culturales de los siglos XIII y XIV.

El análisis del corpus permite identificar dos líneas principales de tradición: una vinculada al Magnus liber organi, y otra conformada por repertorios de origen o adaptación peninsular, a menudo relacionados con el culto mariano y con usos paralitúrgicos. Esta doble presencia refleja tanto la circulación de modelos franceses como su reelaboración creativa dentro de los marcos litúrgicos locales.

Uno de los principales aportes de esta investigación es la metodología interdisciplinar empleada para abordar el estudio de los *membra disiecta*. La combinación de análisis codicológico, notacional, litúrgico y digital ha permitido no solo reconstruir fragmentos musicales, sino también proponer hipótesis sobre los contextos institucionales y funcionales en los que estos repertorios se integraban. En lugar de buscar una restauración total, esta metodología valora la fragmentariedad como una oportunidad para desarrollar una interpretación crítica del pasado musical.

Asimismo, se destaca el potencial divulgativo y pedagógico de estas fuentes. Las ediciones digitales, junto con las visualizaciones y reconstrucciones sonoras, permiten renovar la forma en que se enseñan y

difunden estos repertorios, abriendo nuevas vías para la investigación colaborativa y la interpretación histórica.

En definitiva, el estudio de estos fragmentos contribuye a una historia de la música más plural, inclusiva y descentralizada. Al situar en el centro lo que tradicionalmente se ha considerado periférico, se abren nuevas posibilidades para construir narrativas más representativas de la riqueza y diversidad del patrimonio sonoro peninsular.

7. REFERENCIAS

Anglés, H. (1931). El Còdex musical de Las Huelgas: Música a veus dels segles XIII-XIV. Institut d'Estudis Catalans.

Anglés, H., y Subirá, J. (1946). Catálogo musical de la Biblioteca Nacional de Madrid. Vol. 1: Manuscritos. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Español de Musicología.

Asensio, J. C. (2001). El Códice de Las Huelgas: Introducción, estudio codicológico y transcripción musical. Alpuerto y Fundación Caja Madrid.

Asensio, J. C. (2014). Tropos, secuencias y polifonía en la Biblioteca Histórica de la UCM. Pecia Complutense, 11 (21), 54-59.

Bevilacqua, G. (2013). Conductus or motet? A new source and a question of genre. Musica Disciplina, 58, 9-27.

Bevilacqua, G., Catalunya, D., y Torres, N. (2018). The production of polyphonic manuscripts in thirteenth-century Paris: New evidence for standardised procedures. Early Music History, 37, 91-139.

Cantus Database. (s.f.). Cantus Index: Networked catalogue of chant texts and melodies. Consultado el 16 de mayo de 2025.

https://cantusdatabase.org/

Cantus Index. (s.f.). Cantus Index: Networked catalogue of chant texts and melodies. Consultado el 1 de junio de 2025.

https://cantusindex.org/home

Catalunya, D. (2014). Medieval polyphony in the Cathedral of Sigüenza: New identification of a musical example quoted in the anonymous treatise of St Emmeram (1279). Studi Musicali, Nuova serie, 5(1), 41-82.

Catalunya, D. (2016). Music, space and ritual in medieval Castile, 1221-1350. [Tesis doctoral no publicada, Julius-Maximilians-Universität Würzburg].

DIAMM. (s.f.). Digital Image Archive of Medieval Music. Recuperado el 3 de julio de 2025.

https://www.diamm.ac.uk/

Dreves, G. M., Blume, C., y Bannister, H. M. (Eds.). (1886-1922). Analecta Hymnica Medii Aevi (Vols. 1-55). O. R. Reisland.

Fernández de la Cuesta, I. (1980). Manuscritos y fuentes musicales en España: Edad Media. Alpuerto.

Galán, S. (2013). Una nueva fuente de polifonía antigua en la península ibérica. El manuscrito 98.28 de la Biblioteca Capitular de Toledo (E-Tc). Anuario Musical, 68, 17-46.

Gómez, M. C. (2001). La música medieval en España. Reichenberger.

Gómez, M. C. (2001). Acerca de las vías de difusión de la polifonía antigua en Castilla y León: Del Códice Calixtino al Códice de Las Huelgas. J. López-Calo y C. Villanueva (eds.), El Códice Calixtino y la música de su tiempo (pp. 163-180). Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Gutiérrez, C. J. (2018). El Prosario-Tropario con polifonía de San Esteban de Burgos. Studi musicali, IX (2), 233-318.

Janini, J., y Serrano, J. (1969). Manuscritos litúrgicos de la Biblioteca Nacional. Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

Lilao, O., y Castrillo, C. (Eds.). (1997). Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Universitaria de Salamanca. I, Manuscritos 1-1679 bis. Universidad de Salamanca.

Mansilla, D. (1952). Catálogo de los códices de la catedral de Burgos. Instituto Enrique Flórez.

Martín, J. (1990). Un fragmento polifónico de Ars Antiqua en Castilla. Transcripción y fuentes paralelas. Revista de Musicología, 13 (2), 579-614.

Moreno, P. (2007). Libros de música en la colección de don Francisco Guerra. Pecia Complutense, 4(7), 51-58.

Nelson, K. E. (1990). Unknown polyphony in a fourteenth century Spanish Misal Votivo. Miscellanea Musicologica. Adelaide Studies in Musicology, 17, 1-13.

Nelson, K. E. (1993). A fragment of medieval polyphony in the Archivo Histórico Provincial of Zamora. Plainsong and Medieval Music, 2(2), 141-151.

Nelson, K. E. (1996). Medieval liturgical music of Zamora. The Institute of Mediaeval Music.

Ruiz, J. (2007). Librería de canto de órgano: Creación y pervivencia del repertorio del Renacimiento en la actividad musical de la catedral de Sevilla. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

Ruiz, S. (2014). Reconstructing the past: The documentary context of the Sigüenza ars antiqua fragment. Studi Musicali, Nuova serie, 5(1), 83-90.

Ruiz, S., y Rubio, J. P. (2017). Catálogo de los fragmentos litúrgico-musicales del obispado de Sigüenza (siglos XI–XVI). Medievalia, 20(1), 225-264.

Torres Lobo, N. (2017). El repertorio musical del ars antiqua en el Reino de Castilla. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Torres, N. (2019). Epicentros musicales castellanos en la Baja Edad Media. F. Rodilla, I. Fenlon, E. Esteve y N. Torres (eds.), En Sonido y espacio: Antiguas experiencias musicales ibéricas (pp. 17-50). Alpuerto.

Torres, N. (2024). Explorando la secuencia polifónica Benedicta es celorum (E-E T.I.12): análisis y fortuna del manuscrito. Cuadernos de Investigación Musical, (20), 1-23.