



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Gobernanza y educación en la sociedad contemporánea

Coords.

Pablo Carrizo Aguado  
Elicio Díaz Gómez

*Dykinson, S.L.*

GOBERNANZA Y EDUCACIÓN  
EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

GOBERNANZA Y EDUCACIÓN  
EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

---

Coords.

PABLO CARRIZO AGUADO  
ELICIO DÍAZ GÓMEZ

*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.

GOBERNANZA Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2026

N.º 293 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-503-4

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
PABLO CARRIZO AGUADO	
ELICIO DÍAZ GÓMEZ	

## SECCIÓN I. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

CAPÍTULO 1. TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA EN ADE: INTEGRACIÓN PRÁCTICA DE LOS ODS PARA UN FUTURO SOSTENIBLE .....	19
LETICIA GALLEGO VALERO	
ENCARNACIÓN MORAL PAJARES	
CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ	
M. INMACULADA HERRADOR LINDES	

CAPÍTULO 2. PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVIDENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN .....	39
ANA BARELLA CÁRDENAS	
MARÍA LINA FERNÁNDEZ RUANO	
JOSE JAIME PORRAS	
JOSE MATAS CASADO	

CAPÍTULO 3. LA SINERGIA ENTRE LA HISTORIA ECONÓMICA Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) COMO ELEMENTO IMPULSOR DE LA MOTIVACIÓN .....	54
FERNANDO ARRIBAS-HERGUEDAS	
VÍCTOR SANCHÍS MALDONADO	
PABLO ANDRÉS MARTÍN-GRANDE	

## SECCIÓN II. TIC EN EL AULA Y LAS REDES SOCIALES

CAPÍTULO 4. LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE DERECHO: LA ASIGNATURA DE SISTEMAS JURÍDICOS COMPARADOS ANTE LOS RETOS DEL <i>DATA DRIVEN</i> Y LA SIMULACIÓN .....	69
ADRIÁN ORTIZ CLIMENT	

CAPÍTULO 5. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE MICROECONOMÍA SOBRE EL USO DE APLICACIONES DIGITALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA .....	82
CRISTINA MARTÍNEZ-GÓMEZ	
LETICIA GALLEGO-VALERO	
ENCARNACIÓN MORAL-PAJARES	
INMACULADA HERRADOR-LINDES	
CAPÍTULO 6. EL USO DE EXELEARNING CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO: CONCLUSIONES DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	98
ÁNGEL ROMERO MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 7. LA COMBINACIÓN DE HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA DINAMIZAR LA DOCENCIA EN ARQUEOLOGÍA: <i>PODCASTING</i> , H5P Y LA COLECCIÓN DE REFERENCIAS .....	114
JOSÉ ÁNGEL EXPÓSITO ÁLVAREZ	
ANA RITA GARCÍA COBEÑA	
JOSÉ LUIS PORTILLO SOTELO	
CAPÍTULO 8. LA APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS .....	128
JESÚS LÓPEZ DE LERMA GALÁN	
CAPÍTULO 9. 2X1: GENERANDO CULTURA FINANCIERA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS A PARTIR DEL USO DE LINKEDIN .....	146
DOMINGO MARTÍNEZ-MARTÍNEZ	
PAULA I. RODRÍGUEZ CASTRO	
CAPÍTULO 10. LA RED SOCIAL DE MANUEL PALAU DURANTE SU ETAPA AL FRENTE DEL INSTITUTO VALENCIANO DE MUSICOLOGÍA (1948-1967): RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS A PARTIR DE LA CORRESPONDENCIA .....	162
JUAN MANUEL FERRANDO CUÑA	
CAPÍTULO 11. UTILIZACIÓN DE VÍDEOS COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA ECONOMÍA INTERNACIONAL DENTRO DEL GRADO EN RELACIONES INTERNACIONALES .....	185
GUILLERMO VÁZQUEZ VICENTE	
GIUSEPPINA DI CAPUA	
VÍCTOR SANCHÍS-MALDONADO	

SECCIÓN III.  
METODOLOGÍAS BASADAS EN LA RELACIÓN  
DOCENTE ESTUDIANTE

CAPÍTULO 12. LA FORMACIÓN ESTRATÉGICA Y PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS REALES DEL ENTORNO PROFESIONAL .....	213
JESÚS FERNANDO VILLARREAL GÓMEZ ANA EDITH CANALES MURILLO LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA	
CAPÍTULO 13. MÁS ALLÁ DEL MITO: IMPACTO DE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE PSICOLOGÍA EN SU EXPERIENCIA ACADÉMICA .....	231
DANIEL SANTOS CARRASCO	
CAPÍTULO 14. HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA BÁSICA: UNA INTRODUCCIÓN PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	246
ALBERTO PARAMIO LEIVA	
CAPÍTULO 15. MEDICIÓN LONGITUDINAL DE LA PREDISPOSICIÓN PEDAGÓGICA HACIA LA MOVILIDAD SEGURA .....	267
JOSE TELLO SÁNCHEZ MERCÈ JARIOT GARCIA MONTSERRAT RODRÍGUEZ PARRÓN	
CAPÍTULO 16. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ANTE LA REPETICIÓN ESCOLAR: AUSENCIAS, CREENCIAS Y OPORTUNIDADES.....	281
FERNANDO ANDRÉS RUBIA SANDRA VÁZQUEZ TOLEDO	
CAPÍTULO 17 .....	299
LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ASISTIDA CON CABALLOS: UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE COMPLEMENTARIO FAVORECEDOR DE LA AUTOESTIMA Y LA RESILIENCIA EN ALUMNADO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD.....	299
M <sup>a</sup> BELEN FRANQUET MONTUFO RICARDO JUÁREZ LOZANO	

SECCIÓN IV.  
GRUPOS VULNERABLES

CAPÍTULO 18. LA LÍNEA DE VIDA COMO HERRAMIENTA DE AUTOCONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE DESDE LA PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL I Y PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL II..... 323

NOEMÍ ELENA BARDELLI  
SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ  
ADRIANA PATRIZA GONZÁLEZ PIZZIO

CAPÍTULO 19. LOS CINCO GRANDES FACTORES DE PERSONALIDAD: VULNERABILIDAD Y PROTECCIÓN FRENTE A LA SALUD MENTAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ..... 345

MARÍA DEL MAR MUÑOZ ALEGRE  
ÁNGELA OSUNA BENAVIDES

CAPÍTULO 20. ¿CUIDADO CON LO QUE CANTAMOS! DE LA TRADICIÓN A LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN MUSICAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL ..... 367

FERRAN ESCRIVÀ LLORCA  
MARIA MONTESINOS CASTAÑEDA  
ANDREA GARCÍA TORRES

CAPÍTULO 21. NOS TRATAMOS BIEN. EL POTENCIAL DEL CUENTO PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS VALORES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL ..... 381

ROCÍO BERMEJO-PÉREZ  
LUCÍA LAMA-HERRERA  
JESÚS CONDE-JIMÉNEZ  
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 22. EL ARTE Y LA SALUD EMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA: PROSPECCIÓN DESDE LA VULNERABILIDAD..... 398

PABLO LLERAL LARA CALDERON  
ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO

CAPÍTULO 23. FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EL BARRIO MARÍTIMO DE VALENCIA: UN DIAGNÓSTICO PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA..... 411

LAURA GIAQUINTO  
ROBERTO SANZ PONCE

CAPÍTULO 24. REESCRIBIENDO EL PAISAJE EN CLAVE DE GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA ..... 427

JONATAN ARIAS-GARCÍA

CAPÍTULO 25. LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO, UNA ASIGNATURA PENDIENTE: LA IMPORTANCIA DE ATENDER A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ..... 450

MARIA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN  
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 26. INFLUENCIA DE LA ASIGNATURA “FUNDAMENTOS DE LOS DEPORTES DE COMBATE” SOBRE PARÁMETROS EMOCIONALES Y DE RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE ..... 461

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 27. RELACIONES SOCIALES Y ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA: EXPLORANDO EL VÍNCULO COMO FACTOR CLAVE DE ÉXITO ..... 479

DANIEL SANTOS CARRASCO

CAPÍTULO 28. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN FUNDAMENTADA: DISEÑO DE ACTIVIDADES EN EL ÁMBITO NUMÉRICO-ARITMÉTICO PARA UN ALUMNO CON TDAH EN EL CONTEXTO DEL PROCESO DE INSTRUCCIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA ..... 493

MARÍA DE LA PAZ ALEGRE SALGUERO  
MARÍA TERESA COSTADO DIOS

CAPÍTULO 29. OCIO INCLUSIVO COMO ESPACIO DE ENCUENTRO: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA ..... 512

ESTHER VELA LLAURADÓ  
LAURA MARTÍN MARTÍNEZ  
LAURA SERRANO FERNÁNDEZ

## SECCIÓN V. INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CAPÍTULO 30. INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DINÁMICA DE JUEGOS DE ESCAPE UNIVERSITARIOS ..... 535

ANA CUESTA GONZÁLEZ  
ANA PATRICIA FANJUL ALEMANY  
MARÍA F. MUNOZ-DOYAGUE

CAPÍTULO 31. INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DINÁMICA DE JUEGOS DE ESCAPE UNIVERSITARIOS ..... 550

ANA CUESTA GONZÁLEZ  
ANA PATRICIA FANJUL ALEMANY  
MARÍA F. MUNOZ-DOYAGUE

CAPÍTULO 32. UNDERSTANDING CORPORATE REPORTS WITH  
GENERATIVE AI: INSIGHTS FROM A CLASSROOM EXPERIENCE .... 565

ROCIO BONSON FERNÁNDEZ  
DAVID PEREA EL KHALIFI

CAPÍTULO 33. USO DE CHATGPT EN TAREAS SUPERVISADAS  
DURANTE UN CURSO DE MATEMÁTICA EDUCATIVA ..... 593

ÁNGEL COLÍN

CAPÍTULO 34. RECURSOS DOCENTES EN ARQUEOLOGÍA PARA LA  
ENSEÑANZA DE LA CERÁMICA COMÚN DE ÉPOCA ROMANA:  
COLECCIONES Y REPRODUCCIONES ARQUEOLÓGICAS,  
HERRAMIENTAS DIGITALES E IA ..... 604

JOSÉ LUIS PORTILLO SOTELO  
JOSÉ ÁNGEL EXPÓSITO ÁLVAREZ  
ANA RITA GARCÍA COBEÑA

CAPÍTULO 35. GPTS ESPECIALIZADOS EN LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS ..... 622

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA

CAPÍTULO 36. USO DE CHATGPT COMO HERRAMIENTA DE APOYO  
EN LA ENSEÑANZA DE PROGRAMACIÓN BIOMÉDICA:  
RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA ..... 638

ROCÍO DEL AMOR  
FERNANDO LÓPEZ  
MIGUEL LÓPEZ-PÉREZ  
VALERY NARANJO

CAPÍTULO 37. POTENCIANDO LA CREATIVIDAD DE LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA IA GENERATIVA  
MAPIFY: UNA INNOVACIÓN INTERDISCIPLINAR EN ESTUDIOS DE  
VANGUARDIAS ARTÍSTICAS Y ORATORIA EN INGLÉS ..... 654

MARTA CARRASCO FERRER  
MARIAN DE LA MORENA TABOADA

## SECCIÓN VI. GAMIFICACIÓN

CAPÍTULO 38. USO DE RECURSOS GAMIFICADOS PARA EL  
APRENDIZAJE EFECTIVO DEL DERECHO ..... 669

MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO

CAPÍTULO 39. JUEGO DE ROLES EN LA ENTREVISTA  
PSICOLÓGICA: EN LA PIEL DEL OTRO ..... 684

AGATA KASPRZAK  
MARÍA TEREJA LÓPEZ GARCÍA

CAPÍTULO 40. GAMIFICACIÓN EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:  
IMPACTO DE LAS ESCAPE ROOMS EN LA SATISFACCIÓN Y  
FRUSTRACIÓN PSICOLÓGICA..... 696

ADRIÁN MATEO ORCAJADA

CAPÍTULO 41. SIMULACIÓN CLÍNICA EN LA FORMACIÓN  
DE PSICÓLOGOS ORGANIZACIONALES: BURNOUT  
Y ACOSO LABORAL ..... 712

PATRICIA VIZUETE ESCOBAR

SARA UCEDA GUTIÉRREZ

ESTHER MARTÍNEZ MIGUEL

IRENE MORUECO MORENO

CAPÍTULO 42. MARKET(SCAPES): PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN  
SITUADA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS  
INTERCULTURALES E INTERDISCIPLINARES ..... 738

IRENE MARTÍN GUILLÉN

CAPÍTULO 43. TRADUTRIVI. PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN  
EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN ..... 760

SOFÍA CRUAÑES MONFERRER

CAPÍTULO 44. LA UTILIZACIÓN DE *WOOLAP* PARA LA  
DINAMIZACIÓN DE LOS “GRUPOS REDUCIDOS”  
EN EL GRADO DE DERECHO ..... 783

RUBÉN GARCÍA HIGUERA

## SECCIÓN VII.

### CINE, LITERATURA Y ARTE

CAPÍTULO 45. HOMO NARRANS: LITERATURA DE CIENCIA  
FICCIÓN COMO REFLEXIÓN ESPECULATIVA INTERDISCIPLINAR  
ENTRE LA INGENIERÍA Y LAS HUMANIDADES ..... 802

MONIQUE VILLEN

VICTORIA HERNÁNDEZ RUIZ

CAPÍTULO 46. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL CINE:  
UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE  
DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA ..... 825

DANIEL LÓPEZ RUBIO

CAPÍTULO 47. REFRESCANDO EL MÉTODO DEL CASO EN LOS  
GRADOS UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES:  
EL EJEMPLO DEL CASO “GASTRONOMÍA JOSÉ MARÍA” ..... 839

AMPARO RUÍZ FERNÁNDEZ

JOSÉ LUIS GÓMEZ LEGA

CAPÍTULO 48. LA ENSEÑANZA DE LA FOTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE POSGRADO EN ESPAÑA: ESTUDIO DE CASO DEL MÁSTER EN FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA Y DOCUMENTAL DE LA ESCUELA TAI (URJC)..... 854

JORGE ALVARO MANZANO

CAPÍTULO 49. JESÚS EN CASA DE SIMÓN EL FARISEO. RESTAURACIÓN DE LA OBRA PICTÓRICA DE JUAN GARCÍA DE RIAÑO, UBICADA EN EL REFECTORIO MAYOR DEL MONASTERIO DE YUSO DE SAN MILLÁN DE LA COGOLLA (LA RIOJA)..... 874

DIEGO ITURRIAGA BARCO

ENRIQUE MARTÍNEZ GLERA

CAPÍTULO 50. LA CINEMATOGRAFÍA COMO FUENTE DE INVESTIGACIÓN HISTORIOGRÁFICA EN LA ASIGNATURA FUENTES PARA LA HISTORIA DEL ARTE ..... 889

NOEMÍ RUBIO POZUELO

CAPÍTULO 51. ÉTICA, COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE PROFESIONISTAS VINCULADOS CON LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO ..... 901

JOSÉ ANTONIO GARCÍA AYALA

VICTOR FERNANDO MEDINA MARTÍNEZ

BLANCA MARGARITA GALLEGOS NAVARRETE

CAPÍTULO 52. MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA ASCENDER Y DESCENDER: PEDAGOGÍA EMBLEMÁTICA EN LAS ESCALERAS DEL PALACIO EPISCOPAL DE CÓRDOBA ..... 923

Rocío VELASCO GARCÍA

CAPÍTULO 53. DOCENCIA DEL MÓDULO “MEDITERRÁNEO Y MUNDO ÁRABE” EN EL MÁSTER EN RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNIA: REFLEXIONES SOBRE OCHO AÑOS DE EXPERIENCIA IMPARTIDA POR UNA PROFESORA DE ORIGEN ÁRABE ..... 945

RABÍA M'RABET TEMSAMANI

## SECCIÓN VII.

### EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EL AULA

CAPÍTULO 54. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN UNA ASIGNATURA DE DERECHO MERCANTIL ..... 964

JUDITH MORALES BARCELÓ

CAPÍTULO 55. LA METODOLOGÍA BASADA EN EL ANÁLISIS DEL CASO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN CONTABILIDAD DE GESTIÓN ..... 976

JOSÉ LUIS FRANCO MIGUEL

CAPÍTULO 56. LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO .....	989
SORAYA MUNOZ-PEREZ	
MARÍA FERNANDA GAMBARINI DUARTE	
BORJA CASTAÑEDA-PEREZ	
CAPÍTULO 57. TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL. ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	1006
MARÍA FERNANDA GAMBARINI DUARTE	
SORAYA MUNOZ-PEREZ	
PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA	
NATALIA REIG-ALEIXANDRE	
CAPÍTULO 58. UNA FORMACIÓN QUE AUMENTE LA COHESIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO UNIVERSITARIO.....	1027
BORJA CASTAÑEDA	
SORAYA MUNOZ-PEREZ	
CAPÍTULO 59. TRANSPARENCIA, RENDICIÓN DE CUENTAS Y CIUDADANÍA CRÍTICA EN ANDALUCÍA: PROPUESTA DOCENTE SOBRE LOS MEDIOS Y LA INFORMACIÓN LOCAL PARA LA ASIGNATURA DE RECURSOS DOCUMENTALES Y PERIODISMO DE DATOS .....	1040
MARÍA DEL CARMEN MONTOYA RODRÍGUEZ	
RICARDO DOMÍNGUEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 60. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN SOCIAL DESDE EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS SOCIALES LOCALES E INSULARES .....	1058
JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ	
CRISTINA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 61. USO DE UNA METODOLOGÍA EMERGENTE PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS .....	1079
EFIGENIA FLORES-GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 62. PANDEMIA Y ESTILO DE VIDA INFANTIL: ACTIVIDAD FÍSICA Y NUTRICIÓN EN ESCOLARES.....	1096
LUIS MARQUÉS-MOLÍAS	
MIRIAM SEGURA-MEIX	
LUCÍA SAGARRA-ROMERO	
CAPÍTULO 63. MODELO DE APRENDIZAJE ACELARADO EN EL ÁREA DE FINANZAS .....	1114
GRACIELA ENRÍQUEZ GUADARRAMA	
JOSÉ SALVADOR DAVID CRUZ RAMÍREZ	

CAPÍTULO 64. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL DISEÑO DE MODA: UN ENFOQUE DESDE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA .....	1131
ARIADNA HERNAIZ SÁNCHEZ ALEX XAVIER SALGADO PAZMIÑO	
CAPÍTULO 65. LA HISTORIA DE LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA TRANSFORMADORA: MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL MOTIVADORA .....	1156
ANDREA GARCÍA TORRES FERRÁN ESCRIVÀ LLORCA MARÍA MONTESINOS CASTAÑEDA	
CAPÍTULO 66. PAISAJE, IDENTIDAD Y MEMORIA VISUAL: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PROYECTO <i>MISIÓN REGIÓN</i> DE LA COMUNIDAD DE MADRID .....	1170
PABLO OSMA RODRÍGUEZ	

Resuena en nosotros en este momento la célebre frase de Paulo Freire: *La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo*, que cobra sentido al realizar este prólogo, al incidir en la relevancia de la educación y su gobernanza en todos los tiempos y -más aún- en la sociedad contemporánea.

Ciertamente, en la era del conocimiento y del aprendizaje permanente, la educación se erige como un elemento central del *arte de gobernar*, que ha de tener por objeto nuclear formar adecuadamente a las personas y procurar una sociedad abierta al saber. Y todo ello en aras de lograr un mundo de hombres y mujeres no sólo más preparados científica o técnicamente, sino también provistos de una formación integral que permita un entorno social cada vez con mayor igualdad de oportunidades y solidaridad, justicia, sostenibilidad y cohesión social.

La obra que aquí se presenta es del máximo interés, habida cuenta de la complejidad que reina en nuestro sistema educativo, máxime con las problemáticas que actualmente acontecen en términos de política pública, de gestión institucional, de currículum, de infraestructura, de condiciones laborales y un largo etcétera de cuestiones trascendentales pendientes de abordar.

Precisamente por ello, ante este panorama es obligado reflexionar en el ámbito de la educación sobre diversos temas, que, tratados por distintos expertos, desde enfoques y perspectivas muy diferentes, podrían redundar en una mejora educativa. Conviene reseñar además que en materia de educación es menester tener en consideración que son múltiples los intereses en presencia: poderes públicos, instituciones educativas, docentes y discentes, todos aquellos que -desde otras áreas de trabajo- participan en la configuración de la planificación docente y su ejecución, y la sociedad en general.

La gobernanza, en su sentido más amplio, aparece como una forma de gestión y gobierno de la educación, en la que utilizando el símil de un tapiz, debe ser tejido con los mejores materiales en orden a obtener el resultado de mejor calidad y lo más armonioso posible. A tal fin, todos los intervinientes han de cooperar para lograrlo. Así, ha de existir coherencia y buen hacer en la acción pública, implementando las actuaciones y formas de coordinación óptimas en los distintos niveles, y cuyo resultado va a depender de la capacidad de los agentes públicos y privados, en tanto en cuanto definan y se propongan alcanzar un espacio común dirigido a fijar unos mismos objetivos, en el buen entendimiento de que la buena gobernanza implica a todos los participantes en el ámbito educativo, cada cual responsabilizándose del papel que -por su función- tenga atribuido.

Evidentemente la gobernanza introduce tensiones entre la equidad y el rendimiento, la autonomía y el control externo además de las variadas lógicas pedagógicas. Con todo, no hay que ignorar que la calidad de la gobernanza educativa ha de ser medida por criterios como la transparencia, la capacidad técnica, así como la responsabilidad por la obtención de óptimos resultados, todos ellos, indudablemente, factores decisivos que las reformas legislativas deben atender ante el intrincado reto social de la educación.

Así las cosas, la gobernanza educativa afecta a todos los componentes del sistema en tanto que sus efectos se producen en cascada a través de los diferentes niveles organizativos hasta llegar a cada estudiante individualmente, repercutiendo esta formación a lo largo de toda su vida, personal y profesional, para culminar en la repercusión de dicha formación en la sociedad donde se desenvuelva cada cual. Por ende, se puede afirmar que, el acierto en la reestructuración educativa, en el diseño educativo, del que no queda al margen la colaboración de todos los intervinientes en el proceso educativo, constituye un elemento nuclear de la gobernanza.

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto que se torna necesario efectuar un estudio como el que se presenta en esta obra colectiva, en la que el lector puede consultar un total de ocho bloques temáticos sobre aspectos de ODS, TIC en el aula y redes sociales, metodologías basadas en la relación docente-estudiante, la vulnerabilidad como situación de reflexión educativa, la IA en el ámbito docente, la

gamificación, el cine, la literatura y el arte como técnicas educativas, así como la puesta en marcha de variadas experiencias prácticas en el aula.

Para finalizar, los temas tratados en esta obra nos permiten sostener que la docencia universitaria ha de configurarse pensando en que no se trata solo fijar indicadores de eficiencia, sino de incrementar la calidad del aprendizaje, fomentar una educación integral de los discentes, en la que los conocimientos les permitan adquirir conocimientos de una forma solvente, duradera, fomentando su capacidad crítica y su visión constructiva de los problemas. Esto implica alinear la docencia, la investigación y la transferencia de conocimientos de manera que, ante intrincados y severos retos como la digitalización, la sostenibilidad, la desigualdad y la desinformación, hayan adquirido las competencias suficientes y necesarias para enfrentarse adecuadamente a ellos. Construir una universidad que apuntale un ecosistema de aprendizaje continuo, ofreciendo una formación permanente basada en el establecimiento de puentes flexibles con el mundo profesional reforzará el acompañamiento ético y crítico necesario en dirección a la adaptación de los continuos devenires, y así mantener un sistema universitario competitivo, innovador y sostenible en un marco presidido por la globalización.

PABLO CARRIZO AGUADO  
ELICIO DÍAZ GÓMEZ

SECCIÓN I.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

---

# TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA EN ADE: INTEGRACIÓN PRÁCTICA DE LOS ODS PARA UN FUTURO SOSTENIBLE

---

LETICIA GALLEGO VALERO  
*Universidad de Jaén*

ENCARNACIÓN MORAL PAJARES  
*Universidad de Jaén*

CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ  
*Universidad de Jaén*

M. INMACULADA HERRADOR LINDES  
*Universidad de Jaén*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que abarcan dimensiones económicas, sociales y ambientales. El propósito de la misma se centra en mejorar la vida de las personas, proteger el planeta y fomentar la prosperidad, además de promover la paz y garantizar el acceso a la justicia (ONU, 2025). Los ODS, buscan implicar a la comunidad internacional, siendo guía para erradicar la pobreza, proteger el planeta y lograr un estado de paz y bienestar para todos los ciudadanos. El ODS 4, “Educación de Calidad”, se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Saini et al., 2023). En particular, la meta 4.7 de este objetivo establece que, para 2030, todos los estudiantes deben adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible: se incluye la educación para el desarrollo sostenible, la consecución de derechos humanos y estilos de vida sostenibles, la igualdad de género,

promover una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

La educación juega un importante papel en la consecución de los ODS, ya que proporciona herramientas necesarias que permiten abordar desafíos globales a los que nos enfrentamos, como el cambio climático, la desigualdad y la pobreza. Es, por tanto, esencial que los sistemas educativos consigan paulatinamente ir integrando estos principios en sus currículos, formación docente y políticas educativas para lograr un impacto significativo (Ferguson y Roofe, 2020). Las instituciones de educación superior, en particular las universidades, son un actor esencial en todo este proceso. Su compromiso con la responsabilidad social las insta a cultivar en toda la comunidad universitaria las competencias necesarias para el impulso de un desarrollo sostenible (Franco et al., 2018). Habalala et al. (2021) destacan la relevancia de establecer vínculos colaborativos y recíprocos entre instituciones de educación superior para acelerar la implementación del ODS 4, valiéndonos, por ejemplo, de eventos y programas formativos conjuntos. Asimismo, se subraya la urgencia de contar con docentes altamente capacitados para asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como facilitar oportunidades de aprendizaje continuo hasta 2030 (Tatto, 2021).

En todas las titulaciones, y particularmente en la de Administración y Dirección de Empresas (ADE), la vinculación de los contenidos de las asignaturas del Plan de Estudios a los Objetivos de Desarrollo Sostenible resulta fundamental para la adecuada formación de los profesionales del futuro. Materias como Microeconomía, Economía Mundial, Internacionalización Económica, Economía del Sector Público y Fiscalidad Empresarial constituyen espacios clave en los que se pueden insertar contenidos vinculados a la sostenibilidad, la ética y la responsabilidad social. Por ejemplo, en Microeconomía es posible analizar modelos de consumo sostenible; en Economía Mundial, el impacto de las relaciones internacionales en el desarrollo; en Internacionalización Económica, el rol de las empresas en cadenas globales responsables; en Economía del Sector Público, el diseño de políticas públicas sostenibles, y en Fiscalidad Empresarial, los incentivos fiscales para promover prácticas empresariales responsables. Esta orientación curricular prepara a los estudiantes como líderes críticos y comprometidos, capaces de

tomar decisiones con conciencia social, medioambiental y económica. Los estudiantes desarrollan habilidades para identificar oportunidades de negocio sostenibles, evaluar riesgos sociales y ambientales y diseñar estrategias que promuevan el bienestar colectivo. Además, esta formación les permite abordar desafíos complejos con una perspectiva ética y responsable, contribuyendo activamente a la construcción de una economía más justa y sostenible.

El trabajo se ha estructurado en seis apartados, incluido este de carácter introductorio. En el segundo, se presentan los objetivos de este trabajo. En el tercer apartado se detalla el proceso de integración activa de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en diversas asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), a partir de actividades y ejercicios. El cuarto apartado presenta los principales resultados obtenidos. Por último, se recoge la discusión y las conclusiones que se derivan del estudio realizado.

## 2. OBJETIVOS

Este documento tiene como objetivo principal describir y analizar experiencias de innovación docente basadas en la incorporación de los ODS en varias asignaturas del grado en ADE. Se persigue con ello fomentar entre el alumnado la reflexión crítica, la responsabilidad social corporativa y la toma de decisiones orientadas a la sostenibilidad. Los objetivos específicos se detallan en lo que sigue:

1. Analizar la integración de los ODS en las asignaturas de ADE, estudiando cómo se han incorporado en las asignaturas de Microeconomía, Economía Mundial, Internacionalización Económica, Economía del Sector Público y Fiscalidad Empresarial.
2. Identificar metodologías docentes que sean efectivas, examinando los procedimientos activos y participativos empleados y su eficacia en la enseñanza de los ODS.
3. Proponer buenas prácticas para la integración de los ODS, desarrollando recomendaciones basadas en la experiencia analizada, incluyendo ejemplos prácticos y estrategias pedagógicas.

4. Fomentar la reflexión crítica y la responsabilidad social, promoviendo entre el alumnado el debate sobre los desafíos globales y su rol como futuros líderes empresariales comprometidos con la sostenibilidad y la ética profesional.
5. Contribuir a la mejora continua de la enseñanza en ADE, ofreciendo ideas valiosas para la evolución de los planes de estudio de la titulación, asegurando que la formación académica esté alineada con los principios de desarrollo sostenible y responda a las necesidades de un entorno global en constante cambio.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología que ha sido implementada en este trabajo se encuentra fundamentada en una pedagogía orientada a la participación activa, teniendo en cuenta integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en diferentes asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Ante todo, se trata de fomentar una reflexión crítica y una conciencia ética en el alumnado en torno a los desafíos globales actuales, además de transmitir conocimientos teóricos y prácticos de la materia de estudio. En la actualidad, las guías docentes de las diferentes asignaturas ya encuentran en sus apartados la vinculación con diferentes ODS, por lo que en este trabajo se presentan actividades y ejercicios en relación con esta cuestión, permitiendo de esta forma a los/as estudiantes indagar sobre problemas reales relacionados con la sostenibilidad y proponer soluciones innovadoras.

Estas actividades fueron realizadas en cinco asignaturas del grado en ADE: Economía Mundial, Microeconomía, Economía del Sector Público, Fiscalidad Empresarial e Internacionalización Económica. En cada una de ellas, como objetivo preliminar, se identificaron ODS específicos que podían ser tratados desde la perspectiva del contenido curricular:

- En Economía Mundial e Internacionalización Económica, se trabajaron los ODS relacionados con el comercio justo, el crecimiento inclusivo (ODS 8) y las alianzas globales (ODS 17), a través del análisis de datos macroeconómicos, políticas

comerciales de los distintos países y acuerdos comerciales firmados en el seno de la Organización Mundial de Comercio (OMC).

- En Microeconomía y Fiscalidad Empresarial, se abordaron aspectos como la eficiencia distributiva, la equidad (ODS 10) y la sostenibilidad del consumo y la producción (ODS 12), mediante ejercicios prácticos, debates guiados y análisis de casos.
- En Economía del Sector Público, se consideraron los ODS vinculados a la reducción de desigualdades y la financiación sostenible de bienes públicos (ODS 1, 3 y 4), integrando simulaciones de presupuestos públicos y evaluación de políticas redistributivas.

Se empleó una metodología activa centrada en el aprendizaje basado en problemas (ABP), trabajo en equipo y reflexión crítica. Las actividades se complementaron con una guía docente adaptada y encuestas de percepción al alumnado y profesorado.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. EJERCICIO PARA LA ASIGNATURA MICROECONOMÍA

Considere un consumidor racional A que recibe utilidad por el consumo de aceite de oliva ecológico (bien E) y otros aceites vegetales (bien V) según la siguiente función de utilidad:

$$U(E, V) = E^3V$$

El precio del aceite ecológico es de 10€ mientras que el precio del aceite vegetal es de 5€. Además, la familia tiene un presupuesto limitado de 50€ al mes para aceites.

Se pide a los alumnos:

Obtenga la combinación de aceite de oliva ecológico y aceite vegetal que maximiza la utilidad del consumidor A. Muestre gráficamente la solución óptima, representando el aceite de oliva ecológico en el eje de abscisas.

En este apartado el alumno debe de calcular la combinación de aceite ecológico y aceite vegetal que maximiza la utilidad del consumidor. Para ello calculamos el equilibrio del consumidor igualando la relación marginal de sustitución a la relación de precios.

Cálculo de la RMS expresión general:

$$RMS = \frac{UMgE}{UMgV} = \frac{\frac{\partial U}{\partial E}}{\frac{\partial U}{\partial V}} = \frac{3V}{E}$$

Relación de precios

$$\frac{P_E}{P_V} = \frac{10}{5} = 2$$

Por lo tanto, la condición de equilibrio del consumidor es:

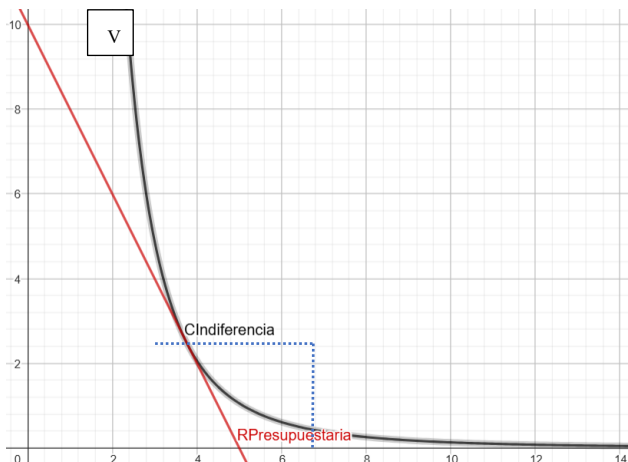
$$3V = 2E$$

Considerando la condición de equilibrio junto con la restricción presupuestaria del consumidor A se obtiene que:

$$\begin{cases} 3V = 2E \\ 50 = 10E + 5V \end{cases}$$

Se resuelve y se obtiene que la combinación óptima para el consumidor A es consumir 2.5 litros de aceite vegetal y 3.75 litros de aceite de oliva ecológico.

Siendo su representación gráfica la siguiente:



E

Obtenga la función matemática de la demanda individual del consumidor A para el aceite de oliva ecológico y representéla gráficamente.

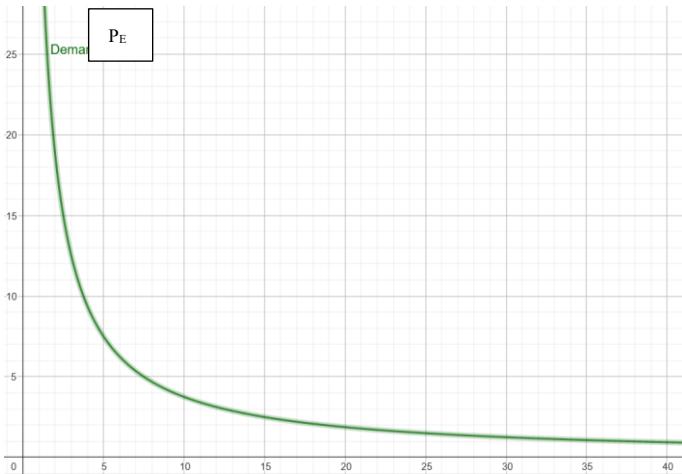
Considerando el equilibrio del consumidor y su recta presupuestaria se sabe que:

$$\begin{cases} \frac{3V}{E} = \frac{P_E}{5} \\ 50 = P_E E + 5V \end{cases}$$

Se obtiene que la demanda es:

$$E = \frac{37.5}{P_E}$$

Siendo su representación gráfica la siguiente:



E

Considere un segundo consumidor racional B con la siguiente función de utilidad

$$U(E, V) = EV^2$$

Siendo E el consumo de aceite de oliva ecológico y V el consumo de aceite vegetal, obtenga la combinación de aceite de oliva ecológico y aceite vegetal que maximiza la utilidad del consumidor B, considerando que se mantienen los precios iniciales indicados y destinan la misma renta de 50€ al consumo de aceites.

Obteniendo la condición de equilibrio junto con la recta presupuestaria:

$$\begin{cases} V = 4E \\ 50 = 10E + 5V \end{cases}$$

El consumo óptimo son 1.67 litros de aceite ecológico y 6.67 litros de aceite vegetal.

Obtenga la función matemática de la demanda individual del consumidor B para el aceite de oliva ecológico y representéla gráficamente.

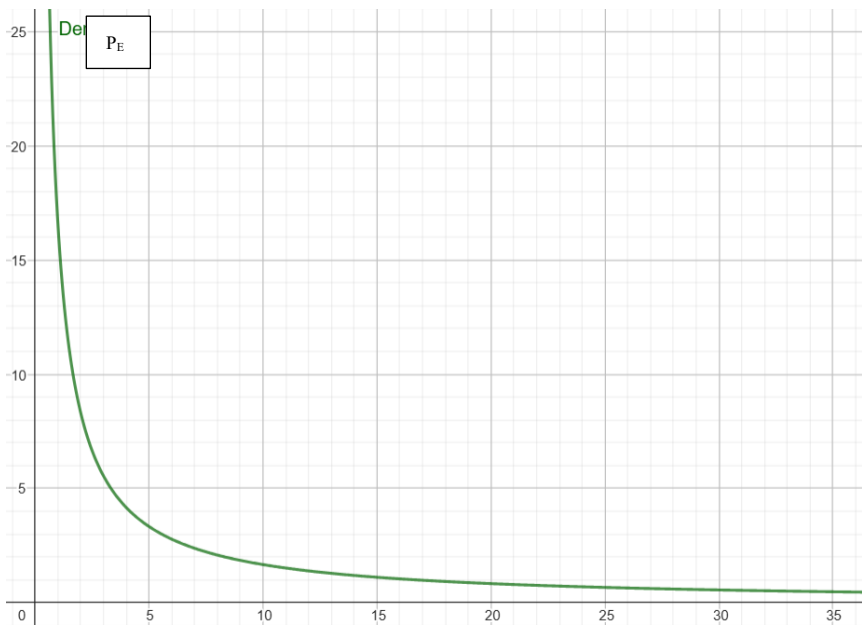
Considerando el equilibrio del consumidor y su recta presupuestaria se sabe que:

$$\begin{cases} \frac{V}{2E} = \frac{P_E}{5} \\ 50 = P_E E + 5V \end{cases}$$

Se obtiene que la demanda es:

$$E = \frac{16.67}{P_E}$$

Siendo su representación gráfica la siguiente:



Analice el efecto para el consumidor B de una subvención pública que reduce el precio del aceite de oliva ecológico en 2€ por litro para el consumidor B. ¿Cómo afecta esta política a su decisión óptima de consumo?

En este caso se obtiene que

$$\begin{cases} V = 3.2E \\ 50 = 8E + 5V \end{cases}$$

La cesta óptima es 2.08 litros de ecológico y 6.67 de aceite vegetal, aumentando el consumo del aceite ecológico en comparación a la decisión del apartado 3.

Proponga distintas políticas públicas que puedan incentivar el consumo de productos ecológicos (por ejemplo, subvenciones, impuestos, campañas informativas, etiquetado, etc.) y analice cómo estas medidas afectarían a las decisiones de los consumidores desde el punto de vista microeconómico.

En este apartado, el alumnado debe aplicar conceptos como preferencias, precios relativos y restricciones presupuestarias para interpretar cómo las distintas políticas modifican los incentivos individuales. Este análisis permite establecer una conexión entre la teoría microeconómica y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular con el ODS 12 sobre producción y consumo responsables, favoreciendo una reflexión crítica sobre el papel de las políticas públicas en la transición hacia comportamientos de consumo más sostenibles.

Por ejemplo, una subvención a los productos ecológicos reduce su precio relativo frente a los productos convencionales, desplazando la restricción presupuestaria del consumidor y permitiéndole alcanzar combinaciones de consumo con mayor utilidad. Del mismo modo, la imposición de impuestos a productos contaminantes encarece estos bienes, alterando los incentivos al consumo y favoreciendo sustituciones hacia alternativas más sostenibles.

Las campañas informativas y el etiquetado ecológico influyen sobre las preferencias al modificar la percepción de calidad, salud o impacto ambiental de los productos, lo que puede aumentar la disposición a pagar

por bienes ecológicos incluso cuando su precio es más elevado. Estas intervenciones muestran cómo las políticas públicas pueden actuar tanto sobre los precios relativos como sobre las preferencias individuales.

#### 4.2. EJERCICIO PARA LA ASIGNATURA ECONOMÍA MUNDIAL

En la asignatura de Economía Mundial, se abordaron los ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), 10 (Reducción de las desigualdades), 12 (Producción y consumo responsables) y 17 (Alianzas para lograr los objetivos).

Título: ¿Quién gana en la globalización?

Objetivo general: analizar cómo los procesos de globalización económica impactan de manera desigual en países, sectores y grupos sociales, evaluando efectos sobre el empleo, la desigualdad y la sostenibilidad.

Instrucciones:

##### 1. Formación de grupos

- Organización equipos de 4–5 personas.
- Cada grupo representará distintos perfiles:
- País de renta alta
- País emergente
- País de renta baja

2. Fase de investigación, apoyada en datos reales sobre distintas variables económicas y sociales (PIB, tasas de empleo, niveles de polución, educación...).

Para cada perfil, se analiza:

- Efectos económicos: ¿qué sectores ganan o pierden por la globalización? (ej. deslocalización, impacto en el empleo local).
- Desigualdad social: ¿cómo se distribuyen los beneficios entre distintos grupos (clase media, trabajadores, población vulnerable)?

- Sostenibilidad ambiental: ¿qué consecuencias se observan en el uso de recursos, contaminación o gestión ambiental?

### 3. Actividad interactiva – "Mundo en forma de M"

Representación gráfica de la distribución de clase social en cada país según la idea de sociedad polarizada ("sociedad en forma de M"): con mayor peso en extremos altos y bajos y menos clase media.

Debate en grupo sobre:

- ¿Qué perfiles de país presentan más polarización?
- ¿Cómo se relaciona esto con procesos globales (comercio, inversión, tecnología)?

### 4. Reflexión sobre actores y alianzas

Identificar quiénes "ganan" y quiénes "pierden" en cada perfil:

- Empresas multinacionales, trabajadores cualificados, comunidades locales, gobiernos, ONGs, bloques internacionales.
- Discutir sobre cómo el ODS 17 fomenta alianzas entre diferentes actores para mitigar la desigualdad:
- Transferencias tecnológicas
- Políticas de comercio justo
- Certificaciones laborales y ambientales
- Alianzas público-privadas

### 5. Presentación y propuestas

Cada grupo debe preparar:

- Poster o diapositiva: esquema con impactos por dimensión (económica, social, ambiental) y perfil socioeconómico.
- Recomendaciones: al menos tres propuestas para reducir desigualdades (ej. políticas redistributivas, normas laborales internacionales, cooperación tecnológica).

- Exposición grupal, seguida de preguntas y debate.

Resultados esperados:

- Comprensión crítica del comercio internacional más allá de la teoría estándar (ventaja comparativa, eficiencia, etc.), reconociendo sus consecuencias sobre equidad, trabajo y medioambiente.
- Aplicación integrada de contenidos teóricos y realidades globales, utilizando datos reales para el análisis económico.
- Fomento del pensamiento sistémico, al conectar decisiones económicas con objetivos de desarrollo sostenible.
- Desarrollo de habilidades como el trabajo colaborativo, el análisis de fuentes internacionales y el debate argumentado.

#### 4.3. EJERCICIO PARA LA ASIGNATURA ECONOMÍA DEL SECTOR PÚBLICO

Título: Presupuestamos un país: ¿a qué destinamos los recursos?

Objetivo general: analizar cómo el gasto público puede contribuir a la consecución de distintos ODS, evaluando la asignación de recursos en áreas clave como educación, salud, infraestructura, medio ambiente y justicia social.

Instrucciones

##### 1. Formación de grupos

Organización de clase en equipos de 4 a 5 personas.

Cada equipo representará el gobierno de un país ficticio con características específicas:

- País A: Economía emergente con alta desigualdad.
- País B: Economía avanzada con bajo nivel de pobreza.
- País C: Economía en desarrollo con recursos naturales abundantes.
- País D: Economía insular con vulnerabilidad climática.

## 2. Análisis de contexto

Cada equipo debe investigar y describir el contexto de su país ficticio, abordando aspectos como:

- Demografía: población total, distribución por edades.
- Economía: principales sectores productivos, nivel de ingresos.
- Desafíos sociales: educación, salud, pobreza, desigualdad.
- Desafíos ambientales: cambio climático, biodiversidad, recursos naturales.

## 3. Asignación del presupuesto

Se les asigna un presupuesto anual ficticio de 100 millones de unidades monetarias.

Los equipos deben distribuir este presupuesto entre las siguientes áreas, justificando su elección:

- Educación
- Salud
- Infraestructura
- Medio ambiente
- Justicia social
- Tecnología e innovación

## 4. Relación con los ODS

Para cada área de gasto, los equipos deben identificar y justificar cómo su asignación contribuye a los siguientes ODS:

- ODS 1: Fin de la pobreza.
- ODS 3: Salud y bienestar.
- ODS 4: Educación de calidad.
- ODS 9: Industria, innovación e infraestructura.

- ODS 10: Reducción de las desigualdades.
- ODS 13: Acción por el clima.

## 5. Presentación y debate

Cada equipo preparará una presentación de 10 minutos que incluya:

- Descripción del contexto de su país ficticio.
- Justificación de la asignación del presupuesto.
- Relación de cada área de gasto con los ODS correspondientes.

Tras cada presentación, se abrirá un espacio para preguntas y debate con el resto de la clase.

## 4.4. EJERCICIO PARA LA ASIGNATURA FISCALIDAD EMPRESARIAL

Título: ¿Son justos los impuestos?

Objetivo general

Evaluar el papel de la fiscalidad empresarial en la redistribución de la renta y la financiación del Estado del bienestar, analizando su impacto en la equidad social y económica.

Descripción del ejercicio

### 1. Formación de grupos

Organizar la clase en equipos de 4 a 5 personas.

Cada equipo representará una empresa ficticia con características específicas:

- Empresa A: Multinacional tecnológica con sede en varios países.
- Empresa B: Pyme local con actividad en un solo país.
- Empresa C: Startup innovadora en el sector de energías renovables.
- Empresa D: Gran empresa de distribución con presencia internacional.

### 2. Análisis de contexto

Cada equipo debe investigar y describir el contexto de su empresa ficticia, abordando aspectos como:

- Estructura jurídica: tipo de sociedad, ubicación fiscal.
- Actividades económicas: productos o servicios ofrecidos.
- Estrategias fiscales: uso de deducciones, bonificaciones, planificación fiscal.
- Responsabilidad social empresarial: políticas de sostenibilidad, empleo, igualdad.

### 3. Evaluación de la fiscalidad empresarial

Los equipos deben analizar cómo las políticas fiscales actuales afectan a su empresa, considerando:

- Impuesto sobre Sociedades: tipo impositivo, deducciones aplicables.
- Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF): relación con los salarios y beneficios.
- Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE): impacto en la actividad empresarial.
- Estrategias de optimización fiscal: uso de paraísos fiscales, elusión fiscal.

### 4. Debate sobre justicia fiscal

Cada equipo debe preparar una presentación de 10 minutos que incluya:

- Descripción de su empresa ficticia y su contexto fiscal.
- Análisis de la equidad del sistema fiscal en relación con su empresa.
- Propuestas para una fiscalidad más justa y eficiente.

Tras cada presentación, se abrirá un espacio para preguntas y debate con el resto de la clase.

## 4.5. EJERCICIO PARA LA ASIGNATURA INTERNACIONALIZACIÓN ECONÓMICA

Título: Tratados internacionales con impacto social

### Objetivo general

Evaluar cómo los acuerdos económicos internacionales pueden influir en el desarrollo sostenible, analizando su impacto social, económico y ambiental en los países firmantes.

### Descripción del ejercicio

#### 1. Formación de grupos

Organizar la clase en equipos de 4 a 5 personas.

Cada equipo representará un país ficticio que ha firmado un tratado internacional con implicaciones sociales significativas. Los países asignados serán:

- País A: Economía emergente con alta desigualdad.
- País B: Economía avanzada con políticas sociales robustas.
- País C: Economía en desarrollo con recursos naturales abundantes.
- País D: Economía insular con vulnerabilidad climática.

#### 2. Investigación del tratado asignado

Cada equipo debe investigar y describir el tratado internacional asignado, abordando aspectos como:

- Nombre y fecha de firma del tratado.
- Objetivos principales del acuerdo.
- Países firmantes y su relevancia en el contexto global.
- Áreas de impacto: comercio, medio ambiente, derechos humanos, salud, educación, etc.

### 3. Análisis del impacto social

Los equipos deben analizar cómo el tratado afecta a su país ficticio en las siguientes áreas:

- Empleo y condiciones laborales: creación de empleo, derechos laborales, condiciones de trabajo.
- Desigualdad social: distribución de beneficios, acceso a servicios básicos.
- Sostenibilidad ambiental: protección del medio ambiente, uso de recursos naturales.
- Acceso a servicios públicos: educación, salud, vivienda.

### 4. Evaluación crítica

Los equipos deben evaluar si el tratado ha tenido un impacto positivo o negativo en su país ficticio, considerando:

- Beneficios sociales: mejora en la calidad de vida, reducción de la pobreza.
- Desafíos enfrentados: conflictos, tensiones sociales, impactos negativos.
- Mecanismos de implementación: eficacia de las políticas públicas, cumplimiento de compromisos.

### 5. Propuestas de mejora

Los equipos deben proponer recomendaciones para mejorar el impacto social del tratado, tales como:

- Reformas en políticas públicas.
- Fortalecimiento de instituciones.
- Mecanismos de monitoreo y evaluación.
- Participación ciudadana.

## 6. Presentación y debate

Cada equipo preparará una presentación de 10 minutos que incluya:

- Descripción del tratado y su contexto.
- Análisis del impacto social en su país ficticio.
- Evaluación crítica y propuestas de mejora.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La integración práctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en asignaturas clave del Grado en Administración y Dirección de Empresas, como Microeconomía, Economía Mundial, Internacionalización Económica, Fiscalidad Empresarial y Economía del Sector Público, representa un paso significativo hacia una formación más consciente y comprometida con los desafíos económicos, sociales y medioambientales de la sociedad. A través de actividades diseñadas específicamente para abordar estos objetivos, los estudiantes han tenido la oportunidad de conectar los conceptos teóricos con situaciones reales, desarrollando una comprensión más profunda de cómo las decisiones económicas impactan en la sostenibilidad. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también fomenta una ciudadanía global responsable, alineada con los principios de la Agenda 2030. La integración de los ODS en asignaturas de ADE relacionadas con el análisis económico ha demostrado ser una vía eficaz para incorporar competencias sobre la sostenibilidad en el ámbito académico. Esta integración fortalece las habilidades técnicas, como el análisis cuantitativo, la evaluación de políticas y la toma de decisiones empresariales, y enriquece la formación de los estudiantes mediante una dimensión ética y social. Se promueve un enfoque pedagógico más holístico en el que los conocimientos se aplican con un compromiso real hacia el territorio, el entorno y las comunidades, fomentando una conciencia crítica y responsable sobre el impacto económico y ambiental de las decisiones.

La experiencia docente deja patente que abordar la sostenibilidad desde una perspectiva curricular plantea una simbiosis efectiva entre saber hacer –herramientas de análisis económico– y saber ser –valores como

la equidad, la responsabilidad y la justicia social—. El resultado es una formación que no se limita a transmitir contenido técnico, sino que apunta a formar graduados capaces de evaluar proyectos empresariales no solo por su rentabilidad, sino también por su contribución al bienestar social y a la preservación del medioambiente. Para consolidar esta integración, resulta necesario avanzar en el diseño y desarrollo de recursos interdisciplinarios —como guías docentes, estudios de caso con enfoque sostenible o herramientas didácticas digitales— que permitan interrelacionar conceptos económicos con los ODS.

Las actividades llevadas a cabo han favorecido que el alumnado adquiriera una mayor conciencia acerca del papel fundamental que desempeña la economía en el logro de los ODS. Los estudiantes manifestaron que las actividades diseñadas facilitaron una comprensión más profunda de la dimensión social y ambiental de las políticas económicas, evidenciando un paso cualitativo en su percepción sobre cómo las decisiones económicas impactan la equidad, el entorno y el bienestar general. Además, se observó una mejora significativa en su capacidad de argumentación y en el análisis de los efectos económicos con una visión sostenible, lo que se alinea con estudios que destacan cómo metodologías activas y centradas en problemas estimulan el desarrollo de competencias críticas y comprometidas. Desde la perspectiva docente, la experiencia resultó muy enriquecedora: permitió contextualizar de forma más realista los contenidos teóricos, favoreciendo un aprendizaje más significativo, y consiguió elevar notablemente el nivel de participación en el aula. Al implicar al alumnado en debates y análisis de casos, se facilitó un entorno más dinámico y colaborativo.

La integración de los ODS en el currículo de Administración y Dirección de Empresas enfrenta varios desafíos. La extensión del currículo y la limitación de tiempo en asignaturas específicas que dificulta la incorporación profunda de los contenidos relacionados con dicha materia. Este contratiempo coincide con experiencias previas que señalan la sobrecarga académica y el formato tradicional de enseñanza como barreras para afrontar la sostenibilidad en la educación. Además, se ha identificado la necesidad de desarrollar materiales didácticos específicos —como guías, casos prácticos y herramientas digitales— que faciliten a

los docentes abordar con confianza los temas transversales tratados. La resistencia al cambio institucional y la falta de formación docente especializada en sostenibilidad también han sido identificadas como dificultades para la incorporación efectiva de los ODS en el currículo educativo. A pesar de estos desafíos, la experiencia demuestra que no solo es posible, sino que es esencial para formar profesionales capaces de tomar decisiones empresariales informadas y responsables. Este enfoque prepara a los estudiantes para enfrentar los retos globales del futuro, promoviendo un desarrollo económico que sea socialmente inclusivo y ambientalmente sostenible.

## 6. REFERENCIAS

- Ferguson, T. y Roofe, C. G. (2020). SDG 4 in higher education: Challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21 (5), 959-975. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2019-0353>
- Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N. y Takemoto, K. (2018). Higher education for sustainable development: actioning the global goals in policy, curriculum, and practice. *Sustainability Science*, 14 (6), 1621-1642. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0628-4>
- Saini, M., Sengupta, E., Singh, M., Singh, H. y Singh, J. (2023). Sustainable Development Goal for Quality Education (SDG 4): A study on SDG 4 to extract the pattern of association among the indicators of SDG 4 employing a genetic algorithm. *Education and Information Technologies*, 28 (2), 2031-2069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11265-4>
- Shabalala, L. P. y Ngcwangu, S. (2021). Accelerating the implementation of SDG 4: stakeholder perceptions towards initiation of sustainable community engagement projects by higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22 (7), 1573-1591. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2020-0123>
- Tatto, M. T. (2021). Comparative research on teachers and teacher education: global perspectives to inform UNESCO's SDG 4 agenda. *Oxford Review of Education*, 47 (1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842183>
- ONU (2025). Mecanismo de facilitación de la tecnología. Consultado el 2 de julio de 2025. <https://sdgs.un.org/es/tfm>

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL  
DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO  
SOSTENIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
EVIDENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

---

ANA BARELLA CÁRDENAS  
*Universidad de Jaén*

MARÍA LINA FERNÁNDEZ RUANO  
*Universidad de Jaén*

JOSE JAIME PORRAS  
*Universidad de Jaén*

JOSE MATAS CASADO  
*Universidad de Jaén*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible constituye un plan de acción global orientado a promover el bienestar de las personas, la protección del planeta y el impulso de la prosperidad. En el año 2015, como parte de esta agenda, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas adoptaron 17 Objetivos con la meta de ser alcanzados en un plazo de 15 años (Naciones Unidas, 2015).

Sin embargo, según el informe más reciente sobre Desarrollo Sostenible (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2024), ninguno de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) está actualmente en camino de lograrse para 2030, y solo un 16 % de sus metas muestra avances significativos.

La puesta en marcha de los ODS debe iniciarse prioritariamente en el ámbito educativo, dado que el sistema educativo cumple una función esencial en la preparación de los estudiantes como agentes de transformación social (Jati, Darsono, Hermawan, Yudhi & Rahman, 2019).

Desarrollar competencias vinculadas con los ODS constituye un reto para las instituciones universitarias (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Corrales-Serrano & Espejo-Antúnez, 2019).

La Universidad de Jaén incorpora de manera inherente a su Misión, Visión y Valores la responsabilidad social y el compromiso con la promoción y colaboración en el desarrollo de ODS en su entorno regional. En línea con ello, su objetivo estratégico número 6 establece: “Reforzar el compromiso social de la universidad implantando los ODS en todos los niveles de actividad de la universidad”. Uno de los retos clave de la Universidad de Jaén es integrar los ODS en la formación/aprendizaje de toda la oferta académica (Universidad de Jaén, 2023).

Diversos estudios han abordado el nivel de conocimiento que posee el estudiantado universitario sobre los ODS. Mientras algunas investigaciones señalan que los estudiantes muestran un alto grado de familiaridad con los temas vinculados a los ODS (Jati, Darsono, Hermawan, Yudhi & Rahman, 2019), otros estudios evidencian una falta generalizada de conocimiento al respecto, según lo manifestado por los propios alumnos (Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. & Espejo-Antúnez, 2019). A pesar de estas diferencias, existe consenso en que el nivel de información recibida sobre los ODS incide de manera significativa en el grado de conocimiento que los estudiantes universitarios demuestran sobre estos temas (Jati et al., 2019; Zamora-Polo et al., 2019).

En el contexto del compromiso asumido por la Universidad de Jaén para integrar los ODS en toda su oferta formativa, el presente estudio tiene como finalidad evaluar la eficacia de dicho esfuerzo. Concretamente, se pretende determinar si la formación universitaria ha contribuido a mejorar el nivel de conocimiento del alumnado sobre los ODS. Para ello, se comparan los resultados obtenidos por el alumnado de primer y cuarto curso, con el fin de aportar evidencia empírica sobre la evolución de su comprensión a lo largo del recorrido académico. Asimismo, el estudio busca identificar posibles áreas de mejora que permitan diseñar estrategias pedagógicas más efectivas para una integración más profunda de los principios de sostenibilidad en la educación superior.

## 2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. LA AGENDA 2030

La Agenda 2030 establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dirigidos a todos los países del mundo, sin distinción entre desarrollados y en desarrollo. Este ambicioso plan de acción incluye 169 metas que abarcan de manera integral dimensiones ecológicas, sociales y económicas. Los ODS fueron adoptados oficialmente en 2016, y los Estados comprometidos con esta iniciativa se han propuesto alcanzarlos para el año 2030 (Naciones Unidas, 2015).

Según la Resolución aprobada por la Asamblea General (Naciones Unidas, 2015), los 17 ODS son: 1) Fin de la pobreza; 2) Hambre cero; 3) Salud y bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía asequible y no contaminante; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, innovación e infraestructura; 10) Reducción de las desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y consumo responsables; 13) Acción por el clima; 14) Vida submarina; 15) Vida de ecosistemas terrestres; 16) Paz, justicia e instituciones sólidas; y 17) Alianzas para lograr los objetivos.

Según la Red Española para el Desarrollo Sostenible (2024), ninguno de los diecisiete ODS se encuentra actualmente en camino de cumplirse para 2030. De hecho, se estima que solo el 16 % de las metas están progresando adecuadamente. Así lo indica la novena edición del Informe de Desarrollo Sostenible, publicado por la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

No obstante, el informe de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (2024) también ofrece buenas noticias para España. Por primera vez, el país ha logrado cumplir en su totalidad uno de los ODS: el ODS 5, relacionado con la igualdad de género, alcanzando todos sus indicadores. Además, tres objetivos más están muy próximos a ser alcanzados en su totalidad: el ODS 1 (fin de la pobreza), el ODS 3 (salud y bienestar) y el ODS 7 (energía asequible y no contaminante).

Por tanto, España continúa avanzando en el cumplimiento de los ODS, con una mejora significativa en su puntuación global. En el último informe, el país ha escalado dos posiciones, situándose en el puesto 14 de un total de 167 países evaluados. Este progreso resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta que, en el primer informe publicado en 2016, España ocupaba el puesto 30. Desde entonces, ha mantenido una trayectoria ascendente constante en el ranking internacional.

Por otro lado, el conocimiento ciudadano sobre la Agenda 2030 también ha aumentado. Según la última encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2025), el 59,7 % de la población española afirma haber oído hablar de los ODS, y dentro de ese grupo, un 39,6 % asegura tener un conocimiento elevado sobre el tema.

En resumen, aunque España ha logrado avances notables en la implementación de los ODS, aún enfrenta importantes retos en varios de ellos. Persisten dificultades especialmente en el ODS 13 (acción por el clima), el ODS 15 (vida de ecosistemas terrestres), el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos) y el ODS 2 (hambre cero). Asimismo, se registran carencias significativas en el ODS 12 (producción y consumo responsables) y el ODS 14 (vida submarina), según la Red Española para el Desarrollo Sostenible (2024).

Para que España mantenga su progreso en el ranking internacional y logre cumplir con los ODS en el plazo establecido de 2030, será necesario acelerar de forma decidida el ritmo actual de avance y reforzar las acciones en los ámbitos más rezagados. La incorporación de los ODS en el ámbito educativo representa una valiosa oportunidad para transformar los sistemas de enseñanza y contribuir de manera significativa al cumplimiento de los objetivos globales de sostenibilidad (Domínguez et al., 2024).

## 2.2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL LOGRO DE LOS ODS

Es indudable que la educación desempeña un papel clave en el cumplimiento de los ODS. En cualquier nivel del sistema educativo es posible impartir formación que promueva la conciencia y fortalezca el conocimiento sobre los ODS (Zamora-Polo et al., 2019).

La educación superior tiene un papel esencial en el cumplimiento de la Agenda 2030, ya que forma a los futuros agentes de cambio dentro de las universidades y contribuye a la preparación de profesionales comprometidos y capacitados. Cuanto mayor sea la conciencia y comprensión que los estudiantes universitarios tengan sobre los ODS, mayor será su capacidad para participar activamente en su promoción, apoyo y cumplimiento, aprovechando su formación académica. Por ello, el conocimiento del estudiantado sobre la Agenda 2030 se considera un aspecto clave dentro del ámbito universitario (Jati et al., 2019).

Así, se hace imprescindible desarrollar una pedagogía de la sostenibilidad que incorpore de forma transversal los principios de los ODS en los planes de estudio, fomentando un aprendizaje transformador que prepare a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades (Domínguez et al., 2024).

Investigaciones recientes evidencian que numerosas universidades han comenzado a incorporar los ODS en sus programas. No obstante, persiste una carencia de criterios definidos tanto en el contenido curricular relacionado con los ODS como en las metodologías pedagógicas adecuadas para su implementación efectiva (Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol & Fernández-Morilla, 2018).

El estudio de Domínguez et al. (2024) destaca diversas estrategias efectivas para la enseñanza de los ODS, entre las que se incluyen el enfoque interdisciplinario, la enseñanza basada en proyectos y la colaboración entre instituciones educativas y comunidades locales. No obstante, también señalan desafíos importantes, como la falta de recursos y la insuficiente capacitación del profesorado. A pesar de estas dificultades, concluyen que las tecnologías educativas representan una herramienta valiosa para facilitar la incorporación de los ODS en la enseñanza.

Por su parte, la investigación de Filho et al. (2021) va más allá y profundiza en la necesidad de establecer un marco que promueva la integración de los ODS en las universidades. Sus hallazgos revelan que, aunque existe conocimiento sobre los ODS, su implementación sigue siendo limitada. Dentro de las instituciones universitarias estudiadas, el

21,1% había implantado alguna estrategia, el 19,3% algún Programa de Acción y el 19,3% alguna Política relacionada con los ODS.

### 2.3. LA UNIVERSIDAD DE JAÉN Y SU COMPROMISO CON LOS ODS

La universidad, en su papel de institución educativa orientada al respeto de la dignidad humana y a la promoción y defensa de los derechos humanos, tiene la responsabilidad de impulsar una cultura de sostenibilidad que favorezca el desarrollo humano integral. Para consolidar este compromiso, resulta fundamental integrar los ODS en los planes de estudio de las titulaciones universitarias (Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol & Fernández-Morilla, 2018).

En el marco del Sistema Universitario Español, diversas instituciones están avanzando en la incorporación de una educación para un desarrollo sostenible en los programas de grado (Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol & Fernández-Morilla, 2018). Sin embargo, la investigación de Filho et al. (2021) revela que solo una minoría de universidades cuenta con políticas o estrategias definidas para abordar los ODS. Además, sus resultados indican que las universidades tienden a priorizar la investigación por encima de la enseñanza en relación con los ODS, lo que evidencia que aún existe un amplio margen de mejora para una integración más equilibrada y efectiva en el ámbito educativo.

La Universidad de Jaén demuestra un firme compromiso con los ODS, situándolos en el núcleo de su estrategia institucional. Este compromiso se integra como uno de los ejes transversales del III Plan Estratégico de la universidad y se concreta de forma explícita en uno de sus siete objetivos estratégicos: “Reforzar el compromiso social de la universidad implantando los ODS en todos los niveles de actividad de la institución” (Universidad de Jaén, 2023).

Además, la Universidad de Jaén pone un énfasis especial en la formación integral de su estudiantado, promoviendo un modelo educativo que favorece el desarrollo intelectual y potencia las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en un entorno profesional globalizado, sostenible y en constante evolución (Universidad de Jaén, 2023).

Por esta razón, la integración de los ODS en toda su oferta académica constituye una prioridad estratégica para la institución.

Gracias al compromiso con la sostenibilidad, la Universidad de Jaén ha logrado posicionarse entre las mejores universidades del mundo en la edición 2024 del prestigioso ranking *THE Impact Rankings*, que evalúa el grado de implicación de las instituciones de educación superior con los ODS. En esta clasificación, la Universidad de Jaén se sitúa como una de las seis universidades españolas mejor valoradas —junto con Barcelona, Gerona, Politécnica de Valencia, Rovira i Virgili y Vigo— y lidera el ranking a nivel andaluz (Universidad de Jaén, 2024).

### 3. METODOLOGÍA

La presente investigación adoptó un diseño cuantitativo, descriptivo y comparativo, con el objetivo primordial de explorar la conciencia y la percepción de la información sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en estudiantes del Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Jaén. El estudio se centró en establecer una comparación entre dos grupos diferenciados por su etapa formativa: estudiantes que inician sus estudios (primer curso) y aquellos que se encuentran en una fase avanzada de su formación (cuarto curso). Esta aproximación nos permite indagar sobre posibles evoluciones en su conocimiento y percepción a lo largo de su trayectoria académica universitaria.

#### 3.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por un total de 115 estudiantes del Grado de ADE de la Universidad de Jaén. La distribución de los participantes por curso académico fue de 89 estudiantes de primer curso y 26 estudiantes de cuarto curso. El método de muestreo empleado fue de tipo no probabilístico por conveniencia. La selección de los participantes se realizó en función de su disponibilidad y accesibilidad en las aulas durante el periodo de recolección de datos. Si bien esta modalidad facilita la eficiencia en la obtención de la muestra, es fundamental reconocer que los resultados obtenidos pueden no ser directamente

generalizables a la totalidad de la población estudiantil del Grado de ADE de la Universidad de Jaén, ni a estudiantes de otras instituciones universitarias.

### 3.2. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos se recopilaron mediante un cuestionario estructurado diseñado específicamente para los propósitos de esta investigación. Una sección abordaba el conocimiento general de los ODS, a través de tres preguntas directas sobre la familiaridad básica de los estudiantes con los ODS, su propósito y el horizonte temporal para el que fueron diseñados (por ejemplo, "¿Sé qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)?"). Una segunda sección incluía un único ítem para evaluar la percepción general del estudiante sobre haber recibido información acerca de los ODS en cualquier ámbito (por ejemplo, "He recibido información sobre los ODS"). Finalmente, la sección más extensa, compuesta por diecisiete ítems (uno por cada ODS), inquiría sobre la percepción de haber recibido información en la Universidad sobre cada ODS específico (por ejemplo, "He recibido información en la Universidad sobre reducción de la pobreza (ODS 1)"). Las respuestas a todos los ítems se registraron utilizando una escala Likert de cinco puntos, donde 1 representaba "Muy en desacuerdo" y 5 representaba "Muy de acuerdo". La fiabilidad interna de la escala de 17 ítems sobre la percepción de información de ODS específicos se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de  $\alpha=.92$ , lo que indica una excelente consistencia interna (Luque Martínez, 2012).

### 3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La recolección de datos se llevó a cabo en las aulas de la Universidad de Jaén, garantizando en todo momento la anonimidad de los participantes y la voluntariedad de su colaboración. Una vez completados, los cuestionarios fueron procesados, y los datos se codificaron e introdujeron en el software estadístico SPSS para su posterior análisis.

El proceso de análisis estadístico se estructuró en las siguientes etapas secuenciales.

En primer lugar, se realizó un Análisis Comparativo Bivariado mediante pruebas T para muestras independientes. El objetivo de esta etapa fue comparar las medias de los grupos de estudiantes de primer y cuarto curso para cada una de las preguntas individuales que evaluaban el conocimiento general y la percepción de los ODS. Para cada prueba T, se examinó la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas, cuyo resultado fue fundamental para determinar la estimación del error estándar más apropiada para la prueba T, es decir, si se debían asumir varianzas iguales o desiguales entre los grupos (Luque, 2012). Se estableció un nivel de significación estadística de  $p < .05$  para todas las comparaciones realizadas en esta etapa, como criterio para considerar una diferencia como estadísticamente significativa.

En segundo lugar, se llevó a cabo un Análisis de Correspondencias (AC). El fin de esta técnica multivariante fue explorar y visualizar las posibles asociaciones entre el curso académico de los estudiantes y sus patrones de respuesta a las 17 preguntas sobre la percepción de información de los ODS. Para ello, se generaron tablas de contingencia bivariadas, permitiendo representar las categorías de ambas variables en un espacio de baja dimensión. La proximidad entre los puntos en este mapa indicaría una mayor asociación o afinidad entre las categorías, complementando así las pruebas T con una perspectiva visual de las relaciones (Luque, 2017, pp. 418-422).

En tercer lugar, se aplicó un Análisis Factorial (AF). El objetivo principal de este análisis fue identificar las dimensiones latentes o factores subyacentes que explicaran la varianza compartida entre las 17 preguntas sobre la percepción de información de ODS específicos. La adecuación de los datos para la realización del AF fue confirmada mediante la Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett. El propósito de estas pruebas preliminares fue asegurar la idoneidad de la matriz de correlaciones para el análisis factorial (Hair et al., 2010). La extracción de factores se realizó utilizando el método de Componentes Principales. La decisión sobre el número de factores a retener se basó en la combinación de dos criterios convergentes: el criterio de Kaiser, que recomienda retener los factores con autovalores superiores a 1, y la inspección visual del gráfico de sedimentación. Este

último fue utilizado para identificar el punto óptimo donde la contribución de los factores a la explicación de la varianza se volvía marginal (Luque Martínez, 2012, pp. 55-62). Para optimizar la interpretabilidad de la solución factorial, se aplicó una rotación Varimax con normalización Kaiser, una rotación ortogonal que busca simplificar la estructura de las cargas factoriales, facilitando la denominación de los factores identificados (Luque Martínez, 2012, p. 65).

Finalmente, se procedió a la comparación de puntuaciones factoriales. Una vez identificados los factores y su estructura, se calcularon las puntuaciones factoriales para cada participante en cada uno de los factores extraídos. Posteriormente, se realizaron pruebas T para muestras independientes con el objetivo de comparar las medias de estas puntuaciones factoriales entre los estudiantes de primer y cuarto curso, siguiendo el mismo procedimiento de verificación de la Prueba de Levene y el establecimiento de  $p < .05$  como criterio de significación.

## 4. RESULTADOS

Los análisis estadísticos realizados permitieron explorar y comparar el conocimiento sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la percepción de la información recibida por parte de los estudiantes de primer y cuarto curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Jaén.

### 4.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CONOCIMIENTO Y LA PERCEPCIÓN GENERAL DE LOS ODS

Las pruebas T para muestras independientes revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer y cuarto curso en todas las preguntas que evaluaban el conocimiento general de los ODS y en la percepción global de haber recibido información sobre ellos. Los estudiantes de cuarto curso mostraron medias significativamente más altas en todos estos ítems ( $p < .05$ ). Por ejemplo, en la pregunta sobre la familiaridad con los ODS ("Sé que son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)"), la media del cuarto curso fue 4.50 (DE = 0.79) frente a 3.55 (DE = 1.21) del primer curso, con un  $t(117) = -7.48$

y  $p=.000$ . Similarmente, la percepción general de haber recibido información sobre los ODS fue notablemente superior en cuarto curso (Media = 4.38, DE = 0.89) en comparación con primer curso (Media = 2.88, DE = 1.26), con un  $t(117)=-7.08$  y  $p=.000$ .

En cuanto a la percepción de haber recibido información sobre ODS específicos a nivel universitario, se encontraron diferencias significativas ( $p<.05$ ) a favor de los estudiantes de cuarto curso para ítems como "He recibido información en la Universidad sobre educación de calidad" ( $t(117)=-2.04$ ,  $p=.043$ ), "He recibido información en la Universidad sobre ciudades y comunidades sostenibles" ( $t(117)=-2.72$ ,  $p=.008$ ), "He recibido información en la Universidad sobre producción y consumo responsable" ( $t(117)=-2.44$ ,  $p=.016$ ) y "He recibido información en la Universidad sobre acción por el clima" ( $t(117)=-2.43$ ,  $p=.017$ ). Para los restantes 13 ODS específicos, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes.

#### 4.2. ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS: EXPLORANDO LAS RELACIONES ENTRE CURSO Y PERCEPCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE ODS

Para visualizar las relaciones entre el curso de los estudiantes y sus patrones de respuesta a las 17 preguntas sobre la percepción de información de los ODS, se realizó un Análisis de Correspondencias. Los dos primeros componentes extraídos explicaron el 68.2% de la inercia total (Componente 1: 45.1%, Componente 2: 23.1%). El mapa perceptual resultante mostró una clara tendencia de los estudiantes de cuarto curso a asociarse con las categorías de mayor acuerdo (niveles 4 y 5 de la escala Likert) en la mayoría de las preguntas de percepción de información. Por el contrario, los estudiantes de primer curso tendieron a agruparse más cerca de las categorías de menor acuerdo (niveles 1, 2 y 3). Esta asociación fue particularmente pronunciada para aquellos ODS donde las pruebas T ya habían indicado diferencias significativas, como "Educación de calidad" o "Acción por el clima", donde las categorías de "muy de acuerdo" se ubicaron próximas al grupo de cuarto curso. El análisis de las contribuciones de las categorías al chi-cuadrado total reveló que las categorías extremas de la escala (1 y 5) fueron las que más contribuyeron a la diferenciación entre los grupos de estudiantes.

#### 4.3. ANÁLISIS FACTORIAL : IDENTIFICANDO DIMENSIONES SUBYACENTES EN LA PERCEPCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE LOS ODS

Se aplicó un Análisis Factorial (AF) a las 17 preguntas sobre la percepción de información recibida para identificar posibles dimensiones latentes. La matriz de correlaciones mostró correlaciones significativas y de magnitud moderada entre varias de las preguntas, lo que justificó la aplicación del AF. La adecuación muestral para el AF fue confirmada por la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = .907$ ), que indica una excelente adecuación. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2(136)=2199.313, p<.001$ ) resultó altamente significativa, lo que confirmó la factorizabilidad de la matriz de correlaciones (Hair et al., 2010).

El análisis de los autovalores y la inspección del gráfico de sedimentación sugirieron la extracción de tres factores. El criterio de Kaiser, que recomienda retener los factores con autovalores superiores a 1, identificó tres factores que cumplieran con este criterio. Adicionalmente, el gráfico de sedimentación reveló un "codo" pronunciado después del tercer componente, indicando que estos tres factores explicaban la mayor parte de la varianza sustancial en los datos, mientras que los componentes posteriores mostraban una disminución mucho más gradual de los autovalores, sugiriendo que contribuían mínimamente a la explicación de la varianza subyacente.

Se aplicó una rotación Varimax con normalización Kaiser para obtener una solución factorial más interpretable, buscando una estructura donde cada variable cargara alto en un factor y bajo en los demás. La matriz de componentes rotados, reveló la siguiente estructura factorial, que permitió la interpretación y denominación de los tres factores:

La varianza total explicada por estos tres factores fue del 71.86% (Factor 1: 53.79%, Factor 2: 12.13%, Factor 3: 5.95%). La rotación Varimax logró una estructura factorial más simple, facilitando la interpretación de cada factor en términos de los ODS que agrupa.

#### 4.4. Comparación de las Puntuaciones Factoriales entre Cursos

Se calcularon las puntuaciones factoriales para cada estudiante en los tres factores identificados (Factor 1: Conciencia Social y Ambiental;

Factor 2: Información Económica y Estratégica; Factor 3: Familiaridad General). Posteriormente, se compararon las medias de estas puntuaciones entre los estudiantes de primer y cuarto curso mediante pruebas T para muestras independientes

Los resultados indicaron una diferencia estadísticamente significativa únicamente para el Factor 3 (Familiaridad General), con los estudiantes de cuarto curso mostrando una puntuación media significativamente mayor que los de primero ( $t(54.71)=-5.47, p<.001$ ). En contraste, no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones medias de los Factores 1 (Conciencia Social y Ambiental) y 2 (Información Económica y Estratégica) entre los dos grupos de estudiantes ( $p>.05$ ).

## 5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha aportado evidencia empírica relevante sobre la evolución de la conciencia y percepción de la información sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en estudiantes del Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Jaén.

Nuestros hallazgos principales confirman que la trayectoria formativa en el Grado de ADE contribuye significativamente a una mayor familiaridad general con la Agenda 2030 y los ODS por parte de los estudiantes de cuarto curso en comparación con los de primer curso. Este incremento en el conocimiento básico y la percepción general de haber recibido información sobre el marco de los ODS es un logro positivo y un punto de partida esencial para el desarrollo de profesionales conscientes de la sostenibilidad.

No obstante, los resultados también han revelado un aspecto clave que requiere atención: a pesar del avance en la familiaridad general, no se observaron diferencias significativas en la percepción de información sobre dimensiones más específicas de los ODS, agrupadas en el Factor 1 (Conciencia Social y Ambiental) y el Factor 2 (Información Económica y Estratégica), entre los estudiantes de primero y cuarto curso. Esto sugiere que, si bien la exposición a los ODS es creciente, la profundidad o la especificidad con la que se abordan estos grupos de objetivos en el currículo de ADE podría no variar lo suficiente a lo largo de la carrera

como para generar una percepción diferenciada y consolidada en los estudiantes. La mayor percepción de información sobre ODS como "Educación de calidad", "Acción por el clima" o "Producción y consumo responsable", frente a un menor conocimiento percibido de otros como "Vida submarina" (posiblemente influenciado por el contexto geográfico de Jaén), subraya la necesidad de una integración más intencionada.

En suma, el Grado de ADE está logrando que sus egresados tengan una noción clara de la existencia e importancia de los ODS como marco global. Sin embargo, para fomentar una comprensión más holística y diferenciada de cada objetivo y sus interconexiones con la gestión empresarial, especialmente aquellos que no son intuitivamente centrales a la disciplina o al entorno local, es fundamental reflexionar sobre la estrategia de integración curricular actual. La verdadera formación en sostenibilidad requiere que los futuros líderes empresariales no solo conozcan la Agenda 2030, sino que también comprendan profundamente cómo cada ODS se entrelaza con las decisiones y operaciones corporativas, sea cual sea su naturaleza.

En cualquier caso, como todo estudio, este trabajo no está exento de limitaciones. Su diseño transversal impide establecer relaciones causales directas sobre la evolución del conocimiento. Por otro lado, el tamaño de la muestra, especialmente para el grupo de cuarto curso, podría limitar la generalidad de los resultados. Finalmente, la investigación se basó en la autopercepción de los estudiantes sobre la información recibida, lo cual podría no reflejar siempre el conocimiento objetivo o la profundidad de la comprensión adquirida.

## 7. REFERENCIAS

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473-497.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2025). Nota de prensa Marzo 2025; CIS: Madrid, España. Obtenido de <https://www.cis.es/-/el-94-3-de-los-espanoles-esta-favor-de-usar-los-avisos-al-movil-como-prevencion-ante-una-catastrofe>

- Domínguez, S. I. Q., Veloz, M. G. V., Aguilera, A. G. F., Rodríguez, E. P. Q., Centeno, M. V. C., & Castillo, A. P. F. (2024). Pedagogía de la sostenibilidad: integración de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) en el currículo educativo. *South Florida Journal of Development*, 5(10), e4526-e4526.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Pearson Prentice Hall.
- Jati, H. F., Darsono, S. N. A. C., Hermawan, D. T., Yudhi, W. A. S., & Rahman, F. F. (2019). Awareness and knowledge assessment of sustainable development goals among university students. *Jurnal Ekonomi & Studi Pembangunan*, 20(2), 163-175.
- Leal Filho, W. et al. (2021). A framework for the implementation of the Sustainable Development Goals in university programmes. *Journal of Cleaner Production*, 299, 126915.
- Luque Martínez, T. (2012). *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados. Pirámide*. Madrid: Pirámide.
- Luque Martínez, T. (2017). *Investigación de Marketing 3.0*. Madrid: Pirámide.
- Naciones Unidas, (2015). Resolución de la Asamblea General, Septiembre de 2015. Obtenido de <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- Red Española para el Desarrollo Sostenible, (2024). Informe de desarrollo sostenible 2024. Obtenido de <https://reds-sdsn.es/el-informe-de-desarrollo-sostenible-2024-indica-que-una-reforma-urgente-de-naciones-unidas-podria-reactivar-el-avance-mundial-hacia-los-ods/>
- Universidad de Jaén, (2023). Informe de Compromiso. Obtenido de <https://www.ujaen.es/gobierno/universidadresponsable/>
- Universidad de Jaén, (2024). Diario digital de la Universidad de Jaén. Obtenido de <https://diariodigital.ujaen.es/institucional/la-universidad-de-jaen-consolida-su-posicion-como-referente-internacional-en>
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., & Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11(13), 3533.

## LA SINERGIA ENTRE LA HISTORIA ECONÓMICA Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) COMO ELEMENTO IMPULSOR DE LA MOTIVACIÓN

---

FERNANDO ARRIBAS-HERGUEDAS  
*Universidad Rey Juan Carlos*

VÍCTOR SANCHÍS MALDONADO  
*Universidad Rey Juan Carlos*

PABLO ANDRÉS MARTÍN-GRANDE  
*Universidad Rey Juan Carlos*

### 1. INTRODUCCIÓN

La Historia Económica es una asignatura troncal de primer curso en varios grados universitarios del ámbito de las ciencias de la economía y de la empresa, como Economía,<sup>1</sup> Administración y Dirección de Empresas, Economía Financiera y Actuarial o Marketing. Que esta asignatura esté incluida en los planes de estudio de estos grados, que cuentan con un gran número de estudiantes, se explica porque se trata de una materia que permite al alumnado comprender la génesis de los problemas del presente, a la vez que le proporciona herramientas para reflexionar críticamente sobre las alternativas que persiguen su solución. Sin embargo, puesto que en los itinerarios formativos de esos grados no suele haber muchas asignaturas del ámbito de las humanidades ni materias que incorporen un enfoque histórico, la comprensión de esos problemas y de sus posibles remedios es muy escasa. Los planes de estudio de esos grados dan prioridad a la transmisión de un conocimiento práctico especializado que subraya la necesidad de adaptarse a las demandas

---

<sup>1</sup> En el grado en Economía en la Universidad Rey Juan Carlos se imparte la asignatura de Historia Económica y Social. En el resto de grados hay también alguna ligera variación en el nombre, pero el núcleo de todas ellas es la historia económica.

del mercado laboral y se ignora la tradicional misión de la universidad como formadora de ciudadanos responsables capaces de desarrollar el juicio crítico sobre la realidad social, económica y política en la que viven. De este modo, la historia económica es una de las pocas materias, si no la única, que puede llevar a cabo parte de esa tarea.

Por otra parte, durante los últimos años se promueve la integración de los ODS entre las metas de aprendizaje, para lo cual se alienta al profesorado a incluirlos en los programas de contenidos de las diferentes asignaturas. Se persigue con ello no solo que el alumnado conozca cuáles son dichos objetivos, sino que desarrolle también una conciencia más profunda respecto de la importancia de emprender acciones colectivas que lleven a su realización. Pero la relevancia de los ODS, así como la posibilidad de valorarlos críticamente en el contexto institucional del capitalismo global, choca frontalmente con el mencionado espíritu pragmático preponderante en la universidad, la parcelación del conocimiento transmitido y la consiguiente eliminación en los planes de estudio de las materias del ámbito de las humanidades. La necesaria visión diacrónica y panorámica que ofrecen las disciplinas históricas es fundamental para comprender el alcance de los ODS, así como las posibilidades reales de llevarlos a la práctica en el contexto institucional predominante. La asignatura de Historia Económica, por tanto, vendría a ser un referente fundamental para la comprensión de las dinámicas históricas que han conducido a la actual crisis socioecológica y a las desigualdades estructurales que caracterizan el mundo contemporáneo. Ambos conjuntos de problemas están en la base de la formulación teórica de los ODS y conocer su génesis histórica es el primer paso para determinar cómo puede alcanzarse su consecución.

En lo que sigue, ofrecemos una propuesta teórica que sirve como base para la elaboración de programas docentes y materiales, así como para inspirar actividades formativas y de evaluación. Nuestra intención es ampliar el horizonte conceptual, teórico y empírico de la asignatura de Historia Económica de manera que pueda asumir, tanto el tradicional papel de vehículo de conocimientos históricos, como el de fuerza impulsora del razonamiento crítico en torno a las cuestiones fundamentales de nuestro tiempo, entre las que se encuentra el logro de los ODS.

En primer lugar, definimos los objetivos docentes de nuestra propuesta, que parte de la ya mencionada convicción de que los contenidos tradicionales de los programas de la asignatura de Historia Económica pueden y deben generar sinergias con los ODS. A continuación, tomamos como referencia algunas aportaciones fundamentales de la psicología del aprendizaje y tratamos de mostrar que estas sinergias constituyen una valiosa herramienta para incrementar significativamente la motivación del estudiante, tanto hacia los contenidos más específicos de la asignatura, como hacia la comprensión y elaboración crítica de los ODS. En el siguiente apartado establecemos las cuestiones fundamentales que deben guiar la articulación de los contenidos del programa docente con los ODS, con el fin de que el alumnado comprenda y reflexione críticamente sobre su formulación actual. Concretamente, elaboramos una argumentación en favor de integrar diferentes enfoques en la docencia de la asignatura, partiendo de la física y la ecología como disciplinas fundamentales para comprender las bases biofísicas comunes a todas las sociedades y sistemas económicos, así como los límites del crecimiento. Otras disciplinas harán también aportaciones imprescindibles, como la antropología económica, la geografía, la historia ecológica y la ética. Por último, en el apartado de conclusiones, planteamos una reflexión sobre la necesidad de potenciar esta suerte de hibridación disciplinar dentro de los programas docentes de la asignatura. El impulso a los enfoques interdisciplinarios que se alimentan de las aportaciones de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades es imprescindible ante la complejidad de cuestiones tan cruciales como los desafíos socioecológicos y económicos actuales.

## 2. OBJETIVOS

La propuesta que aquí se presenta consiste en establecer una vinculación de nuestra asignatura con la reflexión en torno a los ODS de modo que se incremente la motivación del estudiante para profundizar en su estudio y análisis crítico. En realidad, la motivación, una vez estén definidos los objetivos docentes con claridad, se realimentará, de modo que el debate sobre los ODS servirá de estímulo para profundizar en el estudio de la historia. Esta propuesta se materializará en la confección

de un programa de contenidos y de materiales adaptados con el fin de integrar paulatinamente los ODS en los objetivos docentes. Pero, al mismo tiempo, exige la realización de un esfuerzo para estimular y mantener la motivación del estudiante, de modo que este asimile como meta de aprendizaje tanto el conocimiento histórico, como los debates en torno a los ODS y su consecución.

Como veremos, si se pretende que el alumnado se familiarice con los ODS y se implique en su logro, es imprescindible que estudie las dinámicas históricas del desarrollo, los límites biofísicos del crecimiento económico, la evolución de los procesos sociales y políticos de apropiación de los recursos energéticos y materiales, las diferentes formas históricas de legitimación de las desigualdades sociales y el marco institucional del capitalismo global contemporáneo.

### 3. LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO Y LAS SINERGIAS ENTRE LA HISTORIA ECONÓMICA Y LOS ODS

#### 3.1. LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR FUNDAMENTAL DEL APRENDIZAJE

La motivación es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Héctor Ruiz Martín (2020: 159), es tan importante “identificar qué nos hace *aprender*” como “averiguar también qué nos hace *querer aprender* y, en consecuencia, qué nos incita a realizar las acciones que nos permiten aprender”. Tradicionalmente, la pedagogía se ha ocupado de lo primero y ha arrinconado el estudio de lo segundo, a pesar de constituir un elemento crucial en los procesos de aprendizaje. La realidad es que sin motivación no puede darse un verdadero aprendizaje. Cuando falta la motivación, lo más habitual es que el aprendizaje sea sustituido por la memorización mecánica de unos contenidos que no se comprenden, con el único objetivo de superar una prueba de evaluación.

Ahora bien, la motivación no es algo que se posee en general para hacer cualquier cosa, ni el docente es el único responsable de que el alumnado esté motivado para aprender. No deberíamos olvidar que los estudiantes *eligen* el grado que van a estudiar y, por consiguiente, las materias que supuestamente les interesan y motivan, por lo que no es justo cargar

exclusivamente sobre las espaldas del profesorado la tarea de “motivar” al alumnado. En otras palabras, en una etapa del aprendizaje no obligatoria como es la universitaria, el alumnado, supuestamente, debe encontrarse de antemano motivado para alcanzar el objetivo de adquirir conocimientos y destrezas en el ámbito al que pertenece el grado elegido. De no ser así, el estudiante debería elegir otro grado, puesto que la motivación siempre se posee con respecto a unos objetivos determinados. Por tanto, el estudiante *debería llegar ya suficientemente motivado* para realizar el esfuerzo de aprender aquello que le interesa y se ha marcado como objetivo de aprendizaje.

Otra cuestión diferente es que el profesorado tenga éxito a la hora de estimular al alumnado para que este dé lo mejor de sí mismo durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el docente puede potenciar la motivación que el estudiante ya posee para aprender una materia determinada, pero difícilmente podrá despertar una motivación inexistente en un estudiante que carece de interés por el grado que ha decidido estudiar. Como afirmaba Herbert A. Simon, (Ruiz Martín, 2020, p. 9) “el aprendizaje es resultado de lo que el alumno hace y piensa y solo de lo que el alumno hace y piensa. El profesor solo puede promover el aprendizaje influyendo sobre lo que el alumno hace y piensa”. Por tanto, no deberíamos frustrarnos —y menos aún en estos tiempos de continuas distracciones y apogeo de la frágil capacidad de atención— si la motivación del alumnado no es lo suficientemente elevada y constante. Como sostienen Marilla Svinivki y Wilber J. McKeaching en *Teaching Tips* (2011, p. 6), manual de obligada referencia en el ámbito de la innovación educativa, “puedes interesar a todos tus estudiantes durante un rato; puedes interesar a algunos estudiantes todo el tiempo; pero no puedes despertar el interés de todos tus estudiantes durante todo el tiempo”. En el caso del alumnado universitario, ese interés no depende solo del desempeño del profesorado, sino también de las expectativas vitales del estudiante, de las capacidades que ha adquirido previamente y de otros muchos factores que no podemos analizar aquí con detalle. Pero es evidente que un estudiante que no tiene claro qué estudiar y se matricula en un grado determinado solo porque ofrece buenas expectativas laborales en el futuro o porque tiene la creencia de que resultará

relativamente fácil superarlo, y espera “ser motivado” por el docente, será un estudiante que no logrará buenos resultados de aprendizaje.<sup>2</sup>

Así pues, normalmente se incurre en el error de pensar que el profesorado es el único responsable de la motivación del alumnado porque se concibe esta como un fin en sí, como algo que se logra de manera abstracta, cuando en realidad siempre está relacionada con unos objetivos determinados y definidos de antemano. Para algunos estudiantes, el principal objetivo es obtener altas calificaciones (estas son las denominadas “metas de rendimiento con un componente de aproximación”), mientras que para otros es aprobar con el mínimo esfuerzo (las conocidas como “metas de rendimiento con un componente de evitación”). Lo ideal sería lograr que todos los estudiantes asumieran como propias las “metas de competencia o aprendizaje”, es decir, que estuvieran realmente interesados en aprender y profundizar en una materia determinada que les interesa de antemano por sí misma y no por lograr un fin ulterior, como obtener una buena nota (Ruiz Martín, 2020, pp. 160-161). Esto es lo verdaderamente difícil para cualquier docente, puesto que nos encontramos en un contexto social en el que prima la obtención rápida de resultados que se materialicen en buenas calificaciones que a su vez conducen a la adquisición de un título que capacita para desempeñar determinados empleos. Por tanto, es lógico que la mayoría de estudiantes otorguen valor extrínseco a lo que aprenden, es decir, que valoren lo que tienen que aprender en función de la utilidad que ello pueda rendir para conseguir algún otro fin, como ampliar el abanico de salidas laborales. Con todo, una minoría de estudiantes concederá valor intrínseco a lo que aprenden, es decir, lo aprenderán por el valor que poseen en sí mismos los conocimientos que adquieren. Por ello, con independencia del valor subjetivo que cada estudiante otorgue a lo que aprende, el docente debe intentar diseñar actividades de aprendizaje que resulten interesantes con el fin de promover el denominado “interés situacional” o “contextual” (Hidi y Harackiewicz, 2000). Este interés por una

---

<sup>2</sup> Aunque es probable que cierto número de estudiantes supere las pruebas de evaluación, con calificaciones incluso elevadas, sin consolidar un aprendizaje sólido y duradero. Esto depende en gran medida del enfoque de las asignaturas y del diseño de las pruebas de evaluación.

materia concreta se despierta o aviva en muchos estudiantes durante el propio proceso de aprendizaje y ahí la función del docente es decisiva.

### 3.2. LA MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR HISTORIA ECONÓMICA Y EL PAPEL DE LOS ODS

Es difícil interesarse por el pasado cuando todos los estímulos formativos están orientados al aprendizaje de destrezas y procedimientos que se aplicarán en problemas prácticos y, especialmente, cuando se ha elegido un grado que destaca, precisamente, por esa orientación pragmática hacia las cambiantes demandas del mercado laboral. Por esta razón el docente debe realizar un esfuerzo desde el primer día para conectar los contenidos de la asignatura con los problemas del presente y del futuro. Muchos de estos problemas subyacen a los ODS, por lo que un requisito importante para contextualizarlos adecuadamente es “presentar” estos objetivos al inicio del curso y articular los diferentes bloques temáticos y unidades didácticas con su definición y futura consecución.

En esta sección vamos a centrarnos en explorar algunas estrategias para incrementar la motivación del alumnado aumentando el valor extrínseco del objeto de aprendizaje (Ruiz Martín, 2020, pp.171-172). Esta clase de acciones docentes son especialmente significativas con respecto a la asignatura de Historia Económica debido a que gran parte del alumnado no comprende la necesidad de estudiarla en grados que, como ya hemos mencionado, poseen una orientación claramente instrumental. En este punto es en el que la simbiosis entre la historia económica y los ODS puede servir para articular una serie de sinergias que eleven la motivación del alumnado para profundizar en ambos.

Ruiz Martín (2020, pp. 171-172) ofrece tres líneas de acción para que el profesorado consiga elevar el valor subjetivo que el alumnado confiere a los objetos de aprendizaje resaltando su valor extrínseco. La primera es dedicar tiempo a mostrar explícitamente que lo que enseñamos es realmente importante, subrayando su utilidad en el plano no solamente individual, sino también social. La segunda estrategia consiste en establecer conexiones entre lo que se aprende y determinados contextos o casos en los que se evidencia su importancia y utilidad. La última y tercera línea de acción docente consiste en proponer al alumnado

la realización de actividades que tengan una relevancia fuera del aula, en un contexto social más amplio.

Estas tres estrategias para incrementar el valor extrínseco que el alumnado concede a un objeto de aprendizaje y, por tanto, su motivación para profundizar en el estudio, se vinculan de una manera directa con el tema que nos ocupa. Respecto a la primera línea de acción, la importancia de conocer y promover los ODS se explica y comprender mejor si lo hacemos presentándolos como el resultado directo de un proceso histórico y los contextualizamos críticamente en el marco institucional del capitalismo global contemporáneo, atendiendo también a cuáles son las estructuras económicas, sociales y políticas que frenan o impiden avanzar en su consecución. Los ODS se fundamentan en un conocimiento científico acumulado durante las últimas décadas, como el proporcionado por la ecología. Esto es evidente de manera explícita en los objetivos 6, 7, 11, 12, 13, 14 y 15, pero ese conocimiento ha mostrado evidencias de graves problemas que realmente afectan al posible logro del conjunto de los objetivos. Asimismo, es imprescindible resaltar la importancia del marco normativo de los ODS, que es el del respeto y la realización práctica de los derechos humanos. Aquí es indispensable conocer la gestación histórica de tales derechos, la evolución de las instituciones creadas para garantizarlos y los obstáculos sistémicos para su expansión. Es fundamental aquí subrayar igualmente la importancia de los derechos humanos para la aparición y consolidación de los Estados de bienestar, para la creación de instituciones internacionales que sostienen las estructuras económicas y de cooperación entre países, así como para mantener la paz y la estabilidad globales. Sin embargo, también es necesario, desde una perspectiva crítica, mostrar las contradicciones que existen en el planteamiento de los ODS, claramente manifiestas en el objetivo número 8, que continúa abrazando el dogma incuestionable de la exigencia sistémica de mantener un crecimiento económico indefinido promoviendo además abiertamente el oxímoron del “crecimiento sostenible” (Organización de las Naciones Unidas, s.f.). En este punto es necesario abordar la cuestión de los límites del crecimiento y mostrar al alumnado que estos ya fueron formulados hace nada menos que cincuenta años. En definitiva, mostrar la importancia

de los desafíos del presente incorporados en los ODS, remontándonos a su origen histórico, puede servir para realimentar la motivación del alumnado de los grados que nos ocupan, tanto hacia la historia, como hacia los propios ODS. La estrategia consistente en subrayar la importancia y utilidad social de estudiar historia es indispensable cuando tenemos delante un alumnado que, por lo general, tiene bastantes problemas a la hora de captar la relevancia del enfoque histórico para comprender críticamente el mundo en el que vive.

La segunda estrategia, consistente en establecer conexiones entre lo que se aprende con casos y contextos en los que se evidencia su importancia, es igualmente pertinente para vincular el enfoque histórico con los ODS. Esta estrategia podría contemplarse realmente como una prolongación de la primera. Aquí resultan fundamentales las aportaciones de disciplinas como la geografía o la historia ecológica, puesto que permiten comprender cuestiones cruciales, como las bases biofísicas sobre las que se sustentan todas las sociedades humanas sin excepción o las distintas maneras en que algunas civilizaciones del pasado colapsaron o resolvieron los problemas ecológicos a los que tuvieron que enfrentarse (Diamond, 2024; Ponting, 2007). Algunos de los problemas que enfrentaron tales sociedades del pasado son muy similares a los que hoy día tenemos ante nosotros, debido a que las diferencias en el desarrollo tecnológico no nos eximen de estar sujetos a condicionantes biofísicos como, por ejemplo, la Segunda Ley de la Termodinámica. De ahí que sea imprescindible plantear el estudio de la Historia Económica desde una perspectiva energética, estableciendo analogías con el pasado.

Por último, la tercera línea de acción abre la puerta a un amplio abanico de actividades y propuestas docentes que trascienden el ámbito del aula generando sinergias interdisciplinares que permiten la inclusión de los ODS como objetivos docentes. Aunque esta clase de actividades parece menos apropiada para la transmisión del conocimiento histórico, un diseño acertado y una proyección adecuada pueden convertirla en una categoría de acciones muy útil para motivar al alumnado. Si los estudiantes perciben que pueden obtener una proyección hacia el exterior de aquello que aprenden —dentro del propio ámbito universitario o en un entorno social más amplio— encontrarán un motivo para profundizar en el conocimiento, la reflexión y la divulgación de los ODS.

#### 4. CUESTIONES FUNDAMENTALES QUE DEBEN TRATARSE EN LOS PROGRAMAS DE CONTENIDOS

Uno de los problemas que encontramos para articular críticamente los ODS dentro de los objetivos docentes de la asignatura de Historia Económica, así como para integrarlos en los programas de contenidos y en los materiales docentes, es la tendencia de los enfoques dominantes de la ciencia económica a ignorar dos ejes fundamentales en el conocimiento del mundo contemporáneo. Ambos ejes subyacen a la formulación de los diecisiete ODS, aunque no se hagan explícitos con la claridad necesaria y, en ocasiones, como es el caso del ODS número ocho, ya mencionado, se formulen contraviniendo un aspecto crucial de la crisis socioecológica como es la existencia de límites biofísicos del crecimiento económico. Esta cuestión tendría que ver con lo que podríamos denominar “tibieza ideológica” de los ODS, una problemática que trasciende el tema de este trabajo. Pero, en cualquier caso, es preciso incluir en las actividades docentes el debate en torno a estas limitaciones y contradicciones de los ODS. Una vía muy interesante para hacerlo es, siguiendo la segunda clase de líneas docentes de acción antes definidas, plantear la discusión en torno al denominado “lavado verde” (*greenwashing*) o “ecoimpostura”, que muchos agentes económicos (empresas y gobiernos, fundamentalmente) realizan para camuflar bajo el paraguas de una aparente sostenibilidad acciones que realmente son incompatibles con los ODS (Organización de las Naciones Unidas. Acción por el clima, s.f.). Aunque la propia ONU alerte de este problema, la ecoimpostura es una buena muestra de cómo la apuesta por el crecimiento imparable que sigue gobernando el capitalismo global es realmente incongruente con los ODS, y estos corren el riesgo de quedar convertidos en un decorado o, incluso, en un reclamo publicitario para que determinadas empresas aumenten su volumen de negocio si no se articulan instituciones internacionales que tengan auténtico poder sancionador sobre corporaciones y gobiernos. Mostrar al alumnado esta problemática y vincularla con la evolución histórica del capitalismo global durante al menos las últimas cinco décadas constituye un ejercicio necesario.

El primero de los ejes antes mencionado es la comprensión de la crisis socioecológica actual, manifiesta en graves problemas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la erosión de los suelos agrícolas,

la contaminación, etc. Es indispensable que estos problemas se estudien en clave histórica, puesto que su origen está inscrito en lo que Andreas Malm ha denominado “capitalismo fósil”, desarrollado a partir de la Revolución industrial (Malm, 2020). El segundo eje, las desigualdades económicas y sociales a escala planetaria, aunque tiene su origen en la época de la expansión europea desde el siglo XVI, se intensifica durante el periodo de consolidación del capitalismo fósil. Ambos ejes se realimentan positivamente, de modo que la crisis socioecológica se agrava a medida que se amplían las brechas de las desigualdades, tanto dentro de los países, como entre los países del Norte y el Sur.

Para comprender la articulación de los dos ejes mencionados, los programas de contenidos deben atender a las aportaciones recientes de la historia ecológica y de la energía, conectando las cuestiones clásicas de la historia económica —las claves del crecimiento y el desarrollo económico de las diferentes sociedades— con las aportaciones de las ciencias naturales en lo relativo a los límites biofísicos del crecimiento. En otras palabras, no se puede seguir haciendo historia ni análisis económico fuera de los marcos epistemológicos proporcionados por la física, la geografía, la biología o la ecología, como si la actividad económica se desarrollara en un limbo. Las sociedades humanas están materialmente determinadas por los factores biofísicos y esta realidad no puede obviarse apelando a la infinita capacidad del ingenio humano para descubrir o inventar soluciones a los problemas que puedan surgir.

A su vez, los desafíos impuestos por la determinación material y los límites biofísicos al crecimiento son afrontados mediante diferentes configuraciones institucionales por las distintas sociedades humanas. Estas configuraciones implican desigualdades sociales en el acceso a los recursos, la renta y la propiedad, desigualdades que son históricamente legitimadas apelando a diferentes cosmovisiones e instituciones sociales. De ahí que la historia económica no pueda seguir ignorando las aportaciones de ciencias sociales como la sociología o la antropología, incorporando el enfoque de clase o la perspectiva decolonial. Un desafío educativo de primer orden es, por tanto, motivar al alumnado para que sea capaz de cuestionar los sistemas de valores meritocráticos dominantes en la actualidad, así como pensar en los diferentes mecanismos de redistribución de la riqueza o en conceptos como el de deuda ecológica.

## 5. CONCLUSIONES: LA INTERDISCIPLINARIEDAD ES NECESARIA Y MOTIVADORA

La inclusión de nuestra asignatura en los planes de estudio de los grados que aquí nos ocupan es necesaria para la adquisición por parte del alumnado de competencias como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas, la capacidad crítica y autocrítica, adquirir conocimientos básicos del entorno económico y comprender el carácter dinámico de los fenómenos económicos. Otras materias del ámbito de las humanidades contribuyen a reforzar algunas de estas competencias a la vez que facilitan la adquisición de otras relacionadas. Por ejemplo, la ética económica permite al alumnado comprender y analizar los dilemas morales que con frecuencia se plantean en la actividad de los diferentes agentes y las legitimaciones históricas de las desigualdades que se generan en los distintos sistemas económicos. Asimismo, las bases jurídicas de las instituciones económicas no pueden comprenderse si se desligan de su fundamentación moral. El capitalismo global contemporáneo está basado en una legitimación moral de las desigualdades a las que da lugar (Piketty, 2019) cuyo trasfondo es la justificación meritocrática (Sandel, 2023). Sin comprender estos fundamentos éticos y jurídicos del capitalismo global resulta imposible contextualizar adecuadamente los ODS y captar cuáles van a ser los obstáculos institucionales más importantes que vamos a encontrar en el camino hacia su consecución.

Así pues, cuando se muestra al alumnado el origen histórico de las instituciones económicas y de los argumentos a los que apelan las diferentes sociedades para legitimarlas, la historia económica conecta con disciplinas afines, como la ética o la filosofía política. Los ODS no pueden comprenderse sin adentrarse en esos ámbitos fronterizos entre disciplinas, sin elaborar un enfoque docente a través del cual el alumnado capte el carácter indispensable de la interdisciplinariedad, de la transversalidad que solo las materias del ámbito de las humanidades pueden aportar.

Aquí es donde surge uno de los mayores obstáculos que vamos a encontrar en nuestro proyecto —obstáculo que afronta cualquier justificación de la necesidad de incluir el enfoque propio de las humanidades en aquellas titulaciones que presumen de adoptar un enfoque estrictamente

“científico”—. La ya mencionada creciente especialización de los estudios universitarios se justifica aduciendo el carácter “acientífico” de las humanidades y, sobre todo, la escasa “utilidad” que aportan al estudiante, preocupado tan solo por insertarse lo antes posible en un competitivo mercado laboral en el que se demanda una elevada cualificación. La generalización de esta mentalidad utilitarista cala profundamente en el alumnado, crecientemente bombardeado desde las etapas educativas previas con la imperiosa necesidad de orientarse hacia estudios que procuren salidas profesionales rápidas y exitosas. De este modo se lleva a cabo una criba de lo considerado superfluo, de todo aquello que esté alejado de la “resolución de problemas prácticos”, y preocuparse por conocer el pasado entra dentro de estas categorías. Obviamente, esta mentalidad es la responsable, en gran medida, de que el alumnado universitario no sienta una motivación especial para afrontar el estudio de asignaturas como la Historia Económica en grados eminentemente orientados hacia la inserción en el mercado laboral.<sup>3</sup> De este modo, para explicar la necesidad de estudiar historia, cada inicio de curso hemos de apelar al conocido manifiesto de Nuccio Ordine (2013) y tratar de convencer al alumnado de “la utilidad de lo inútil”.

Así pues, los objetivos docentes de la asignatura de Historia Económica deben redefinirse para que el estudiante comprenda las dinámicas históricas del (insostenible) desarrollo, tal y como está formulado actualmente: dentro del marco teórico del mencionado “capitalismo fósil”, hemos de dar a conocer al alumnado la existencia de límites biofísicos del crecimiento económico desde una perspectiva interdisciplinar; la evolución de los procesos sociales y políticos de apropiación de los recursos energéticos y materiales; las diferentes formas históricas de legitimación de las desigualdades sociales; y, por último, la configuración del marco

---

<sup>3</sup> Hasta hace unas décadas los estudios de Economía integraban un abanico de disciplinas diversas del campo de las ciencias sociales. Pero, salvo muy escasas excepciones, hace ya mucho tiempo que los economistas muestran un enorme desdén hacia la historia, la ética, la filosofía política, la sociología o la antropología. El cientificismo que prevalece en la disciplina —que, por lo demás, encubre los sesgos ideológicos del paradigma neoliberal dominante— se manifiesta claramente en la eliminación de los planes de estudio de toda materia que proponga una mirada crítica de conjunto. La fascinación por la Econometría ha convertido así los estudios de Economía en algo similar al resto de grados que aquí hemos mencionado.

institucional del capitalismo global contemporáneo que impide que el mundo se aproxime a los ODS tal y como están definidos.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores de este trabajo pertenecen al Grupo de Innovación Docente de la Universidad Rey Juan Carlos “Metodologías activas para la mejora de la comprensión lectora”, que viene desarrollando su actividad desde el año 2021.

## 8. REFERENCIAS

- Diamond, J. (2024). *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Debate
- Hidi, S. y Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21<sup>st</sup> century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179
- Malm, A. (2020). *Capital fósil: El auge del vapor y las raíces del calentamiento global*. Capitán Swing
- Meadows, D., Randers, J. y Meadows, D. (1972/2012). *Los límites del crecimiento*. Taurus
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado
- Organización de las Naciones Unidas. Acción por el clima (s.f.). Ecoimpostura: las engañosas tácticas que se esconden tras las declaraciones medioambientales.  
<https://www.un.org/es/climatechange/science/climate-issues/greenwashing>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Piketty, T. (2019). *Capital e ideología*. Planeta
- Ponting, C. (2007). *A New Green History of the World: The Environment and the Collapse of Great Civilizations*. Vintage
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó
- Sandel, M. (2023). *La tiranía del mérito*. Debolsillo
- Svinivki, M. y McKeachie, W. (2011). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Cengage Learning

SECCIÓN II.

TIC EN EL AULA Y LAS REDES SOCIALES

---

LA INNOVACIÓN DOCENTE  
EN EL GRADO DE DERECHO:  
LA ASIGNATURA DE SISTEMAS JURÍDICOS  
COMPARADOS ANTE LOS RETOS DEL *DATA  
DRIVEN* Y LA SIMULACIÓN

---

ADRIÁN ORTIZ CLIMENT  
*Universidad Europea de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo acercar el reto de la investigación, pero sobre todo de la innovación docente dentro del campo del grado de Derecho, concretamente de la asignatura Sistemas Jurídicos Comparados.

El modelo de la Universidad Europea de Valencia favorece y fomenta no solo la innovación docente en el campo de la ciencias jurídicas, o incluso en el campo más amplio de las ciencias sociales, sino que amplía dicha visión en la asignatura mencionada. La innovación docente resulta imprescindible para poder comprender asignaturas y materias tan densas a nivel teórico y con tan poca aplicación práctica. Por ello, el *data driven* y la simulación de entornos profesionales son métodos más que necesarios de innovación docente.

La innovación y la investigación a las que me refiero se centran en el grado de Derecho, pero los alumnos comparten espacio con estudiantes de los dobles grados en Derecho y Relaciones Internacionales y Derecho y Criminología, por lo que nuestra propuesta de innovación docente y *data driven* sea más transversal y adecuada. Por tanto, la innovación en el campo de las ciencias sociales, las ciencias jurídicas y las humanidades es esencial para poder seguir ampliando los horizontes de los universitarios.

En este trabajo nos centraremos en los objetivos de la actividad propuesta, pasando por la metodología empleada, para entrar en cuestiones más concretas tanto de la investigación mediante *data driven* como de la actividad final de simulación para que los alumnos puedan aplicar de manera correcta los conocimientos adquiridos en el aula mediante las lecciones magistrales o teóricas.

Es necesario, pues, concretar esta actividad, cuyos objetivos más generales no se refieren solo a la comprensión de los aspectos más teóricos, sino que se enfoca en que los alumnos puedan aplicar de una manera más práctica esos conocimientos. Hablamos de la asignatura Sistemas Jurídicos Comparados, que se puede asociar a lo que comúnmente se conoce como cajón de sastre, en donde pasamos de conocimientos de derecho comparado a conocimientos sobre sistemas religiosos islámicos, la historia de los códigos y las constituciones al propio derecho constitucional comparado. Es necesario seguir la metodología de estudio mediante *data driven*, pero se requiere dar un paso más allá, con la simulación de un operador jurídico dentro de uno de los tribunales supremos de los países asignados a cada grupo de alumnos. Esta tarea será esencial como actividad de innovación docente para los grupos de estudiantes.

A lo largo del presente trabajo, veremos los objetivos específicos de dicha actividad, como la investigación, la corresponsabilidad, el trabajo en equipo o incluso el papel del operador jurídico. Será necesario hacer una aproximación a la metodología empleada en esta actividad docente de innovación para proceder a continuación a detallar cómo podemos proceder en las asignaturas o los módulos de los grados eminentemente teóricos. También se analizará cómo, en el caso de la asignatura de Sistema Jurídicos Comparados, se ha llevado a cabo dicha actividad de innovación docente. Eso nos conducirá a una serie de conclusiones que son fundamentales para finalizar la tarea y el presente trabajo de investigación académica.

## 2. OBJETIVOS

Uno de los objetivos que se plantean en esta actividad de innovación docente se puede resumir de la siguiente manera: la capacidad de investigación y de recopilación de datos mediante el *data driven* por parte de los

alumnos de primer curso del grado en Derecho, que no están familiarizados con este campo de acción en la investigación, sobre todo la información necesaria del Tribunal Supremo que con el docente les ha asignado.

Uno de los fines primordiales del *data driven* o del campo de investigación no es solo que su conocimiento sobre la autoridad máxima a nivel judicial del país en cuestión sea un conocimiento más que razonable y profundo, sino que los alumnos aprendan de manera adecuada a localizar, sintetizar y seleccionar las fuentes de información que les serán necesarias para poder realizar la actividad escrita y mediante la simulación y la transmisión de manera oral al resto del aula. La expresión oral que cualquier jurista debe saber manejar es otro de los objetivos que trabajar mediante esta actividad de innovación docente.

Con la primera parte de estos objetivos en marcha, el alumnado tiene que comprender de dónde deben obtener información —como son las bases de datos para el caso de la jurisprudencia— y acudir a esas fuentes oficiales de los organismos públicos del país que les haya sido asignado. Por consiguiente, saber otros idiomas, sobre todo inglés, es otra de las claves. Es posible utilizar programas de traducción, pero con un amplio conocimiento del inglés el alumnado puede obtener información de fuentes oficiales internacionales y demuestra capacidad de adaptación a cualquier tipo de actividad de innovación que les podamos plantear.

El siguiente objetivo es el que tiene más relación con la actividad esencial de innovación docente en el campo de los estudios jurídicos, de derecho y en las ciencias sociales en general. Con la simulación mediante entornos profesionales deben poder comprender el papel de un operador jurídico en el Tribunal Supremo asignado. Por ello, la capacidad de sintetizar mediante el *data driven* y la investigación que el alumnado ha llevado a cabo resulta fundamental. Saber organizar el trabajo escrito, defenderlo y desarrollar la capacidad de comportarse o adoptar el papel de un abogado u operador jurídico para transmitir cómo opera el Tribunal Supremo en cuestión es uno de los propósitos fundamentales de la actividad.

El fin primordial no es solo que puedan comprender la historia, el funcionamiento o las características del sistema jurídico asignado mediante el análisis del Tribunal Supremo en cuestión, sino que resulta

fundamental que puedan operar como un agente jurídico que trabaja con regularidad dentro un tribunal, para así poder transmitir a ellos mismos y al resto de los alumnos del curso las particularidades y características esenciales del alto tribunal.

Para ello, deberán combinar conocimientos de derecho constitucional, derecho civil, historia de los códigos y las constituciones, pero también derecho comparado, tanto constitucional como de historia del derecho, junto con rasgos básicos de derecho procesal. Tenemos, pues, el objetivo común y transdisciplinar cubierto con el tipo de actividad que estamos planteando desde unos objetivos claros y concisos para los grupos que se enfrentaran al reto de llevar a cabo la investigación mediante la selección de los datos oportunos y con la simulación de un entorno profesional, propuesta como punto final a esta tarea.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología para esta actividad de innovación docente es la que deriva del modelo académico de la Universidad Europea de Valencia, en donde destacan el *data driven*, junto con la simulación o el currículum profesional integrado. En la actividad propuesta, la recopilación de datos mediante la investigación y el *data driven* son fundamentales para lograr los objetivos descritos anteriormente y que el alumnado pueda desarrollar la actividad.

Para ello, no solo hemos recurrido a nuestra propia fuente de información y su recopilación, sino que se ha acudido a toda una serie de fuentes bibliográficas primarias y secundarias que nos harán entender cómo el campo de la innovación docente en las ciencias sociales en general, pero también en las ciencias jurídicas o en las humanidades, está evolucionado y se está adaptando a los nuevos retos de la educación superior (Andrés, Pedrosa y Gómez, 2023), que son fundamentales para que las nuevas generaciones de estudiantes puedan comprender los retos que tendrán que afrontar en su futuro profesional.

La metodología empleada para la elaboración de la presente propuesta no requiere de estadísticas o entrevistas concretas: aportamos la experiencia y el bagaje de los grupos de alumnos y alumnas del grado de

Derecho en nuestra universidad que han ido pasando por las diferentes ediciones de esta actividad. Gracias a una descripción adecuada y detallada de la propuesta de innovación docente y educativa planteada, han obtenido unos resultados académicos muy aceptables.

El siguiente punto que considerar se centra en uno de los pilares del modelo académico de la Universidad Europea de Valencia: las simulaciones en entornos profesionales. El segundo gran eje de la actividad sobre un Tribunal Supremo de uno de los países de nuestro entorno — también incluimos a los Estados Unidos y, en alguna edición, a países de Latinoamérica— gira en torno a que el alumnado asuma el papel de un operador jurídico que se relaciona de manera habitual con el alto tribunal. Con esta metodología los grupos podrán comprender mejor lo que están transmitiendo sus compañeros.

Por tanto, a la metodología de recopilación de las fuentes bibliográficas primarias y secundarias, que han servido de sustento al desarrollo doctrinal y teórico del presente trabajo de investigación, le debemos sumar la metodología mediante el *data driven* y la simulación de entornos profesionales, como otro de los pilares a tener en consideración dentro de la actividad de simulación e investigación para la asignatura de Sistemas Jurídicos Comparados en el grado de Derecho en la Universidad Europea de Valencia.

#### 4. LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE DERECHO. LAS ASIGNATURAS EMINENTEMENTE TEÓRICAS

La innovación docente y educativa en el grado de Derecho o sus dobles grados puede tener un inconveniente importante, ya que las asignaturas teóricas puras o eminentemente teóricas son las que más dificultades pueden ocasionar a la hora de desarrollar la actividad de innovación educativa no solo para los propios alumnos, sino que a los docentes les puede resultar difícil aplicar el contenido del módulo o de la asignatura a la innovación (López, 2019).

La asignatura de Sistemas Jurídicos Comparados es un módulo en donde los conocimientos teóricos son importantísimos. Hablamos de una combinación de estudios o una aproximación al derecho constitucional

comparado, la historia de los códigos o las constituciones e incluso el derecho romano, junto con el derecho comparado como materia esencial. Estos conocimientos teóricos hacen que tengamos que modular muy bien cómo avanzamos en la innovación educativa que queremos implementar en el aula, pero también en la propia innovación docente y cómo deseamos hacerla llegar a nuestro alumnado, sin perder por el camino el carácter teórico (Ramírez, 2021), pero sumando una actividad que no solo impulse el despertar práctico de los estudiantes, sino sus instrumentos de investigación, que son necesarios para llevar a cabo la actividad de *data driven* y de simulación, fundamental para cerrar y desterrar la sensación de que la asignatura es un cubo solo de conocimientos teóricos.

## 5. LA ASIGNATURA DE SISTEMA JURÍDICOS COMPARADOS Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DEL GRADO DE DERECHO. SIMULACIONES Y *DATA DRIVEN*

La asignatura Sistema Jurídicos Comparados presenta toda una serie de particularidades que la hacen idónea para llevar a cabo cualquier proyecto de innovación docente y académica en las aulas universitarias. Hablamos de un temario extenso y eminentemente teórico; por ello, la realización de esta simulación judicial con carácter de *data driven* mediante la investigación oportuna resulta, además de novedosa, adecuada para implementar las nuevas técnicas de innovación en la educación universitaria. Es una asignatura en la que tratamos un temario muy diverso, desde qué es el derecho comparado a cómo es utilizado para evitar las lagunas legales y cómo debemos tener presente esta primera aproximación al mundo jurídico de la comparación legal o del derecho comparado. Pasamos de este primer temario a una aproximación al derecho romano como base del derecho continental europeo y del derecho civil español. Este, precisamente, es uno de los puntos por los que el alumnado muestra más interés, pues, en ocasiones, las bases fundamentales del sistema jurídico europeo se consiguen con esta unidad. El temario incluye también distintas unidades de índole didáctica que analizan los sistemas jurídicos de los países de nuestro entorno, el *common law* de origen inglés y su extensión a sistemas jurídicos de medio mundo.

De ahí que hablar de innovación educativa en un temario tan teórico sea muy importante (Martos, Simón y Molero, 2023). Los estudiantes deben asociar conceptos fundamentales para su formación, y la actividad que proponemos les demuestra cómo dichos conocimientos teóricos son imprescindibles tanto para las demás materias del grado en Derecho como para su futuro profesional como operadores jurídicos en un mundo globalizado e interconectado. El recorrido dentro de la asignatura Sistemas Jurídicos Comparados, además de detenerse en el análisis de los sistemas jurídicos más relevantes de Europa, estudia las bases diferentes del sistema del *common law* y de la primera potencia mundial —famosa por sus películas de procesos judiciales con fiscales y abogados de renombre—: el sistema de los Estados Unidos. Aquí es, precisamente, donde el alumnado requiere de una visión innovadora de la materia, que combina, en una misma asignatura, nociones básicas de derecho romano, de historia de los procesos constitucionales y de codificación de cada uno de los países que se analizan en el temario, junto con una actividad de cierre de cada unidad, que incluye una aproximación al derecho constitucional comparado y su sistema político.

Es fundamental, pues, hacer esta aproximación a la teoría de cada sistema jurídico, a las formaciones políticas que componen su sistema y al derecho constitucional de cada país, junto a las bases legales de su sistema y la legislación que las componen. Para poder saber cómo innovar en un temario tan teórico, los debates con los estudiantes de primer curso se convierten en una herramienta esencial (Soria, 2023). El fomento de este debate —previa explicación de las nociones básicas de derecho constitucional comparado y derecho político comparado— es otra de las iniciativas para impulsar la innovación educativa y docente en la asignatura.

Los estudiantes debaten, a propuesta del docente, sobre temas de actualidad política o legislativa del país y también de la organización territorial del Estado en cuestión y de su organización institucional y constitucional, con un pensamiento crítico y autónomo de cómo se pueden extrapolar los resultados de ese debate a nuestro propio sistema jurídico, constitucional e institucional. El debate se produce no solo con el docente, sino también entre los alumnos. El fomento de la reflexión

crítica, pero también constructiva, es esencial para poder comprender todos los conocimientos teóricos que les han sido transmitidos.

Por tanto, estamos ante una asignatura cuya complejidad teórica y de poca flexibilidad práctica hace muy necesario llevar a cabo iniciativas de innovación docente y educativa para aproximar materias tan diversas como el derecho constitucional comparado, historia del derecho y de los códigos y constituciones, derecho civil o incluso historia del derecho social o mercantil (Sanchez, 2014).

Debido a esta complejidad, la simulación que se propone es interesante y adecuada. Esta simulación derivada de un proceso previo de investigación y *data driven* mediante un filtro de toda la información que los estudiantes van recopilando y almacenando y que los lleva a tener que elaborar el soporte gráfico del trabajo final y su exposición ante el resto de los alumnos. Para ello, deben de dominar toda la información captada como si del mismo operador jurídico que colabora o trabaja en el mencionado tribunal se tratase. Es necesario esta captación de toda la información para proceder de una manera precisa con la simulación propuesta como actividad final.

La simulación del entorno profesional se llevará a cabo tras la asignación de un Tribunal Supremo de nuestro entorno. Este tribunal debe ser analizado en el presente, en el pasado y en el futuro, pero además le añadimos los objetivos de desarrollo sostenible 16 y 17 como formas de conectar la innovación educativa y docente para con el alumnado. Cuando se plantea dicha cuestión, los estudiantes no saben o no entienden cómo deben relacionar los objetivos de desarrollo sostenible con la simulación como operadores jurídicos, pero mucho menos comprenden cómo plasmar estos objetivos en su trabajo escrito.

Es necesario relacionar la impartición de justicia, la sentencias actuales de los altos tribunales y la propia reforma judicial dentro de estos objetivos de desarrollo sostenible. Una justicia ágil, eficaz y con un margen temporal adecuado es una de las consideraciones finales a las que los estudiantes deben aludir en su trabajo final y en la propia simulación. Se trata de uno de los efectos de introducir los objetivos de desarrollo sostenible en este ejercicio no solo de investigación, *data driven* y

simulación mediante entornos profesionales, sino también un ejercicio reflexivo sobre su futuro profesional (Villanueva de Gracia, 2017) y una primera aproximación al mundo jurídico desde la seguridad del aula y de un entorno que conocen y les resulta seguro.

La asignatura Sistemas Jurídicos Comparados les proporciona un marco teórico multifuncional: aproximación al derecho romano, entrada al derecho comparado, introducción importante al derecho constitucional comparado y un base sólida en la historia de los códigos y las constituciones, que les ofrece una formación educativa completa en el campo de los sistemas jurídicos de nuestro entorno. Por ello, con el ejercicio de investigación mediante *data driven* y la simulación final, los estudiantes adquieren una serie de habilidades judiciales que hacen que la implementación de la propuesta de innovación educativa y docente sea muy beneficiosa. A ello hay que sumar las capacidades que adquieren con este tipo de actividades de innovación educativa y docente, que los acercan a un escenario nuevo a partir de asignaturas o módulos tan poco flexibles como el que ponemos de ejemplo.

Los alumnos de primer curso se sorprenden con esta iniciativa, que contrasta con la idea que se suelen hacer de cómo son las clases en el grado de Derecho y, sobre todo, de asignaturas como esta. Esto provoca un cambio en el paradigma que les proporciona una sólida base para ir pasando curso tras curso y convertirse en operadores plenos del sistema jurídico en España o en cualquier país de nuestro entorno.

## 6. CONCLUSIONES

Podemos comprobar que el proceso de innovación docente en una asignatura como Sistemas Jurídicos Comparados resulta más revelador que los propios resultados que se obtienen. Hay un factor fundamental: fomentamos la autonomía en el ámbito de investigación de los estudiantes, promovemos el trabajo en equipo y conseguimos que puedan desarrollar un pensamiento crítico, autónomo y veraz de la realidad jurídica de nuestro país y de los países en cuya máxima institución judicial han trabajado, han recopilado información y se han familiarizado mediante este proceso de simulación.

Todo resulta de enorme utilidad para que entiendan su funcionamiento y también para que el resto del aula y el propio docente comprendan cómo es la máxima institución judicial de cada país, su historia, sus características principales, su proceso constitucional, su forma de tomar decisiones y, en definitiva, cómo opera en el sistema jurídico tanto a nivel de derecho comparado como a nivel de derecho constitucional.

Obtenemos una primera conclusión clara mediante el fomento de estos procesos de innovación docente y educativa en una asignatura tan teórica como Sistemas Jurídicos Comparados: el aprendizaje resulta mucho más dinámico y constante en el tiempo, especialmente, para los alumnos de primer curso, cuya adaptación al sistema universitario está en proceso de desarrollo y para quienes una actividad de innovación como la planteada resulta más que necesaria, con el fin de que todo el proceso de aprendizaje les genere la suficiente confianza y les proporcione unos resultados satisfactorios para su desarrollo profesional futuro.

Una segunda conclusión a la que llegamos es cómo, mediante este proceso de simulación judicial y de investigación por *data driven*, los estudiantes adquieren esos conocimientos de una forma más que evidente. Su implicación, su compañerismo, el pensamiento crítico que despliegan y su desarrollo educativo fomentan que el papel de los operadores jurídicos en cada sistema jurídico que deben adoptar los ayude a que, llegado el momento de la evaluación mediante la prueba de conocimiento, puedan relacionar mucho mejor los conocimientos teóricos adquiridos, porque la actividad realizada favorece que su proceso de aprendizaje resulte más adecuado que el que se obtiene solo mediante un proceso de clase magistral tradicional. Es necesario que, en asignaturas tan teóricas y tradicionalmente tan poco prácticas, la enseñanza del derecho comparado se incardine dentro de los procesos de innovación educativa, pues solo mediante este tipo de actividades el alumnado del grado en Derecho, sobre todo de primer curso, podrá mantener la atención y la concentración requeridas para que su proceso de aprendizaje sea más dinámico, y donde la asunción de los conceptos teóricos los lleve a una realización práctica.

La recopilación de los casos y pronunciamientos de los tribunales supremos es otro de los puntos donde la innovación docente los lleva a ver, de

manera práctica, cómo se transforma el proceso de investigación desarrollado en los propios pronunciamientos del tribunal que les ha sido asignado. Precisamente gracias a la búsqueda y recopilación, recolección y selección de la información mediante el *data driven*, consiguen no solo seleccionar las fuentes de información necesaria para elaborar la estructura del trabajo escrito, sino que deben buscar e investigar cómo se dictan las sentencias, cuál es su estructura y, sobre todo, cómo elabora o dictamina dichas sentencias el alto tribunal. Todo ello, con el objetivo final de poder estar en la posición de un operador jurídico en un Tribunal Supremo. Por tanto, la conjunción de la innovación docente y educativa da pie a una actividad fundamental para que el alumnado pueda involucrarse.

Podemos también concluir que la innovación docente se puede extender a todo el grado en Derecho, no solo a aquellas asignaturas o módulos de índole práctica, sino a aquellas que, como nuestro caso demuestra, son puramente teóricas o con una carga lectiva, pues, por su propia estructura temática o de organización, es necesario transmitir mediante las denominadas clases docentes estos conocimientos, que son fundamentales para poder superar la asignatura.

Con la innovación docente damos un paso más en el proceso de transformación de los estudios del grado de Derecho desde la metodología más tradicional de la recepción de información y la memorización de los códigos y las leyes, que en más de una ocasión serán derogadas. Por tanto, es prioritario avanzar en este campo que implica la investigación como punto de partida para el gran reto educativo, una investigación necesaria para la superación del trabajo final de grado.

Es necesario este proceso mediante el *data driven* para que puedan comprender cómo abordar el trabajo final de grado y el tan temido trabajo final de máster, en donde estos conocimientos de selección, búsqueda y adquisición de la información por medio de la correspondiente investigación son fundamentales. Además, la simulación refuerza la capacidad de sumersión de los alumnos en situaciones que no solo son fieles reflejos de un entorno profesional completo y pleno, sino situaciones que les hacen pensar como operadores jurídicos, que es a lo que aspiran ser una vez que concluyan sus estudios de Derecho.

Por tanto, las simulaciones y los procesos de *data driven* e investigación que están implantados en la Universidad Europea de Valencia y en otras universidad son actividades vitales de innovación docente y educativa y resultan esenciales para poder adaptar los estudios de las ciencias sociales y jurídicas o de las propias humanidades a un entorno profesional cada vez más cambiante y exigente.

Los procesos de innovación educativa y docente hacen que el estudiante avance en una formación completa y exigente, pero para el docente también es un proceso de transformación y adaptación respecto del método tradicional hacia una innovación que le permita transmitir los conocimientos teóricos adquiridos y el carácter práctico necesario para que los futuros profesionales puedan hacer frente a los retos en su campo de acción y que sean operadores jurídicos en un mercado jurídico del siglo XXI cambiante, donde la adaptación y las actividades de innovación docente y educativa son muy importantes.

## 7. REFERENCIAS

- Andrés Segovia, Belén. Pedrosa López, Carlos. Chaparro Matamoros, Pedro y Gómez Asensio, Carlos. (2023). *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*. Editorial Colex, A Coruña.
- Castellanos Claramunt, Jorge. (2023). Sobre la innovación docente universitaria y el progreso del derecho en la educación. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Fores Julián, Beatriz y Lara Ortiz, María Lindon. (2019). *Experiencias de innovación docente*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Gutiérrez Castillo, Víctor. L. (2021). Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia. Dykinson. Madrid.
- López Espadafor, Carlos María. (2019). Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo. Dykinson. Madrid.
- Martos Martínez, África. Simón Márquez, María del Mar. Molero Jurado, María del Mar, Gazquez Linares, Jose Jesus y Perez Fuentes, María del Carmen. (2023). *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior*. Dykinson. Madrid.
- Ramírez Calderón, Cristina. (2021). *Innovación docente y clínicas jurídicas*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Sanchez Bayon, Antonio. (2014). *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Soria Rodríguez, Carlos. (2023). Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencias a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas. Dykinson. Madrid.
- Villanueva de Gracia, Susana. (2017). *Experiencias docentes en titulaciones sociales y jurídicas*. Tirant lo Blanch. Valencia.

# PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE MICROECONOMÍA SOBRE EL USO DE APLICACIONES DIGITALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

---

CRISTINA MARTÍNEZ-GÓMEZ  
*Universidad de Jaén*

LETICIA GALLEGO-VALERO  
*Universidad de Jaén*

ENCARNACIÓN MORAL-PAJARES  
*Universidad de Jaén*

INMACULADA HERRADOR-LINDES  
*Universidad de Jaén*

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está transformando la sociedad en la que vivimos. Este nuevo panorama digital requiere de una constante adaptación a nuevas formas de interactuar con el entorno tecnológico (Majó y Marquès, 2002). Las herramientas digitales ofrecen diversos beneficios, entre ellos, la posibilidad de acceder a la información de manera inmediata y sin limitaciones geográficas (Tello-Leal, 2007; Majó y Marquès, 2002). Su uso intensivo también conlleva riesgos como la dependencia tecnológica y el empleo excesivo, aspectos que pueden tener resultados negativos en el bienestar personal y colectivo (Aranda, Fuentes y García-Domingo, 2017; Garrote-Rojas, Jiménez-Fernández y Gómez-Barreto, 2018; Plaza, 2018; Puerta-Cortés y Carbonell, 2016; García del Castillo et al., 2008). En este entorno, resulta imprescindible desarrollar habilidades y competencias digitales que fomente el manejo equilibrado y responsable de estos recursos, para aprovechar sus ventajas y limitar las amezas implícitas, de forma consciente.

En el ámbito educativo, la incorporación de las TIC ha revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformado la interacción entre docentes y estudiantes y posibilitado la adopción de metodologías centradas en la práctica y la participación activa (Morillas-Barrio, 2016; Mogueel-Marín y Alonso-Rivera, 2009; Moral-Pajares et al., 2023). La velocidad con la que evolucionan estas tecnologías ha superado en ocasiones el ritmo de la investigación pedagógica, lo que plantea la necesidad de una actualización constante de las competencias digitales tanto de educadores como de alumnos para integrar eficazmente estos instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Paramio-Pérez et al., 2018).

Por otro lado, el desarrollo de modalidades educativas basadas en las TIC, como el e-learning, ha generado una reconfiguración estructural de la secuencia de etapas y métodos mediante los cuales los alumnos individuos adquieren, retienen y aplican conocimientos, habilidades y actitudes, afectando aspectos esenciales como la motivación, la gestión del tiempo y la asimilación de conocimiento (Rivera-Vargas et al., 2017; García, 2020; De-Pablos y Villaciervos, 2005). El uso de recursos tecnológicos, tales como videos educativos, simulaciones y plataformas de autoevaluación, ha demostrado contribuir positivamente a la motivación y el interés de los estudiantes, facilitando el logro de objetivos formativos y la adquisición de competencias clave (Moral-Pajares et al., 2024; Sánchez y Espada-Mateos, 2018). En determinados casos, como el desarrollo de trabajos en equipo a través de plataformas, también favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y la toma de decisiones en grupo, aspectos clave para aumentar la eficacia en contextos académicos y profesionales (Loma-Ossorio Mata et al., 2023).

Para la integración de las TIC en el aula, el rol del docente es esencial en el correcto desarrollo del conocimiento, promoviendo una mayor autonomía y responsabilidad del alumnado en su proceso educativo (Colás, de Pablos y Ballesta, 2018). La integración estratégica de aplicaciones digitales en la enseñanza universitaria puede representar un elemento fundamental para potenciar la motivación, participación y comprensión de contenidos por parte del estudiantado.

En este contexto de transformación del entorno educativo, vinculado al uso de las TIC, resulta especialmente relevante analizar cómo percibe

el propio alumnado la incorporación de estas herramientas digitales en su proceso de aprendizaje (Márquez y Meneses, 2017). Este estudio se centra en evaluar la percepción del alumnado de Microeconomía sobre el uso de nuevas tecnologías en el aula. Para ello, se utiliza un cuestionario de 15 preguntas sobre la utilización aplicaciones informáticas en la docencia, su utilidad para el estudio y el seguimiento de la asignatura, así como información sociodemográfica del estudiante. Esta aproximación permite identificar tanto las fortalezas como las posibles barreras en la integración de estos recursos desde la perspectiva del estudiantado, ofreciendo información valiosa para el diseño de estrategias docentes más eficaces y alineadas con sus necesidades.

Nuestra investigación revela que el alumnado muestra una alta familiaridad y una elevada frecuencia en el uso de herramientas digitales para el estudio universitario, especialmente en contextos de trabajo colaborativo, percibiendo además una considerable facilidad en el aprendizaje de nuevas tecnologías. Los resultados indican que los estudiantes valoran positivamente el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la adquisición de conocimientos, reconociendo que contribuyen a dinamizar las clases y a mejorar la participación y el acceso a recursos. No obstante, se identifican desafíos como la necesidad de mayor formación en su uso y facilitar el acceso equitativo a dispositivos.

El trabajo se estructura en cinco secciones. Tras esta introducción, en la segunda se expone los objetivos concretos que guían la investigación. La tercera detalla la metodología utilizada, explicando el enfoque adoptado y los procedimientos aplicados para el análisis. En la cuarta sección se presentan los principales resultados, destacando los hallazgos más relevantes. Finalmente, la quinta sección recoge las conclusiones y ofrece una discusión sobre su alcance y posibles implicaciones.

## 2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar en profundidad la percepción del alumnado de la asignatura de Microeconomía, adscrita a diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y

Jurídicas de la Universidad de Jaén, sobre el uso de aplicaciones digitales en el contexto de la enseñanza universitaria.

De manera más específica, esta investigación se propone:

- Evaluar la percepción de los estudiantes sobre la influencia de las herramientas informáticas en su motivación y participación dentro de las horas de clase presenciales.
- Indagar sobre el efecto percibido sobre estas aplicaciones en el aprendizaje de los alumnos, tanto durante las sesiones impartidas por el docente como en el proceso de estudio individual del alumnado.
- Conocer cuáles son los instrumentos digitales que los estudiantes consideran más eficaces y útiles en el proceso de asimilación de nuevos conocimientos, con el fin de ofrecer orientaciones pedagógicas para su integración en la docencia universitaria.
- Señalar las limitaciones en el uso de las TIC e identificar aquellos recursos que el alumnado manifiesta interés en aprender.

Este análisis descriptivo proporciona una comprensión detallada de la perspectiva del alumnado, ofreciendo información valiosa para la mejora continua de las estrategias didácticas que incorporan tecnologías en la enseñanza universitaria.

### 3. METODOLOGÍA

Para analizar la percepción de los estudiantes de la asignatura de Microeconomía respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación se diseñó un formulario de 15 preguntas sociodemográficas y sobre el uso de herramientas digitales. Posteriormente se analizó la información obtenida siguiendo un enfoque descriptivo y transversal.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por un total de 94 estudiantes matriculados en la asignatura de Microeconomía, asignatura de primer curso en tres titulaciones distintas de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un formulario único, diseñado con

mayoría de preguntas cerradas para facilitar la recopilación de información y asegurar la claridad en las respuestas. Se emplea la plataforma Google Forms, para su administración entre los estudiantes, garantizando la distribución eficiente y la recopilación de las respuestas de manera anónima y voluntaria.

Las preguntas recogen información relacionada con la frecuencia de uso de herramientas digitales para estudio y trabajo en grupo, la facilidad percibida para aprender nuevas aplicaciones informáticas, así como la opinión sobre cómo éstas mejoran el aprendizaje en el contexto de las clases universitarias. Adicionalmente, se exploraron las ventajas específicas que los estudiantes identifican en el uso de las TIC en el aula. Las preguntas incluídas en el cuestionario son las que se detallan a continuación:

1. Cuestiones sociodemográficas: Edad, titulación que cursa actualmente, género, curso mayor en el que se encuentra matriculado y Erasmu (Sí/No).
2. Uso y percepción de las TIC:
  - ¿Utilizas herramientas digitales para el estudio?
  - Si la respuesta fue "Sí" en la pregunta anterior ¿Desde cuándo usas herramientas digitales para el estudio universitario?
  - ¿Qué herramientas de gamificación o interacción has utilizado en clase? (marca las que hayas usado).
  - ¿Con qué frecuencia utilizas herramientas digitales para estudiar o trabajar en grupo?
  - ¿Consideras que tienes un buen manejo de herramientas TIC para el estudio universitario?
  - ¿Te resulta fácil aprender nuevas herramientas digitales?
  - En tu opinión, ¿las herramientas de interacción tecnológica mejoran el aprendizaje en la universidad durante las clases?
  - ¿Qué ventajas ves en el uso de TICs en clase?
  - ¿Qué limitaciones o dificultades encuentras al usar herramientas digitales?
  - ¿Qué herramientas te gustaría aprender a usar o te parecen interesantes para incorporar en clase? (pregunta abierta).

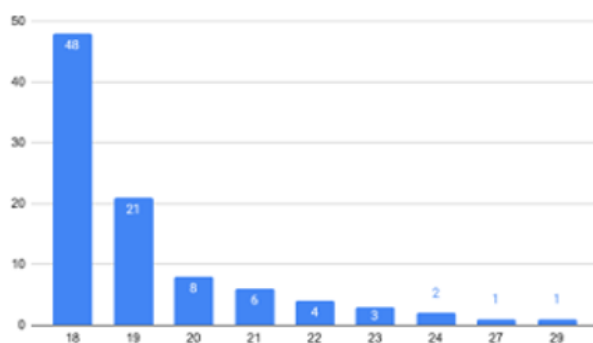
Los datos obtenidos fueron procesados y analizados mediante estadísticas descriptivas, permitiendo identificar distribuciones de respuestas y tendencias en las percepciones del alumnado. Este enfoque metodológico busca proporcionar una visión clara y detallada de la experiencia y opinión de los estudiantes de Microeconomía de primer curso en relación con el uso de las TIC en su entorno académico.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En total respondieron a cuestionario 94 alumnos, de los que el 51.1% son de género masculino, el 46.8% femenino y el 2.1% prefirió no indicarlo. En el Gráfico 1 se muestra la distribución por edad de los encuestados. La mayoría de los estudiantes tiene 18 años (48 participantes), seguidos por aquellos con 19 años (21). A partir de los 20 años, la frecuencia disminuye considerablemente, con pocos casos en edades superiores. Esta distribución es consistente con una población estudiantil en la etapa inicial universitaria.

**GRÁFICO 1.** *Recuento de participantes según edad*



La mayoría de los alumnos se encuentran en el primer curso de su titulación, representando un 78.7% (74 estudiantes) del total. Los cursos superiores están menos representados, con un 10.6% en 2º curso, un 8.5% en 4º curso y un 2.1% en 3º curso.

Respecto a la titulación de los participantes, la gran mayoría, en concreto el 70.2% (66), pertenece al Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE). El 20.2% de los encuestados cursa el Doble Grado en ADE + FICO (Finanzas y Contabilidad), mientras que el 9.6% restante corresponde al Doble Grado en ADE + Derecho. En relación a la procedencia de los participantes, un 98.9% corresponde a estudiantes no Erasmus, siendo la proporción de alumnos Erasmus del 1.1% restante.

Estos datos contextualizan la muestra de estudiantes que participan en esta investigación, predominando aquellos que están en los inicios de su formación universitaria, adscritos a titulaciones relacionadas con la empresa y no son Erasmus.

#### 4.2. USO DE LAS TICS Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Para obtener una visión general sobre el uso de recursos digitales entre los estudiantes, se les preguntó, en primer lugar, si utilizan distintas aplicaciones informáticas, como Google Drive, plataformas de aprendizaje en línea o inteligencia artificial, en el estudio individual y grupal. Los resultados de las 94 respuestas recopiladas revelan una adopción prácticamente generalizada de estas tecnologías. Un total de 96.8% de los estudiantes afirmó utilizarlas, mientras que solo un pequeño porcentaje (3.2%) indicó no hacerlo. Esta alta tasa de uso costata el empleo habitual de estos instrumentos digitales en el ámbito del estudio universitario actual.

Si la respuesta a la anterior pregunta fue “Sí”, se les consultó acerca del tiempo que llevan utilizando sistemas digitales con fines académicos. La mayoría de los encuestados señaló haberlos usado durante 1 a 2 años, un 37.4%, representando el grupo más numeroso. Le siguen, en proporciones similares, quienes indicaron utilizarlas desde menos de 1 año o entre 3 y 5 años, 24.2%. Solo un 14.3% de los encuestados manifestó tener una experiencia superior a 5 años.

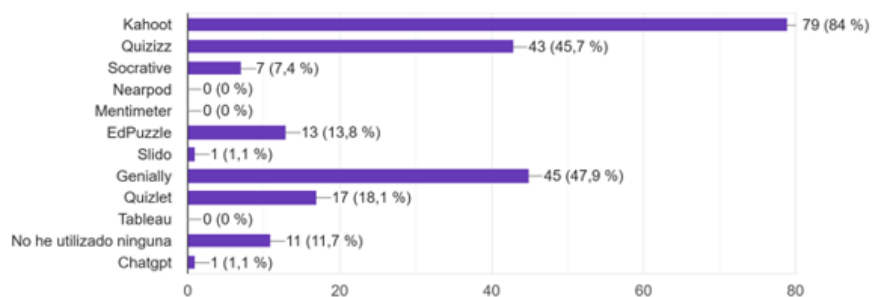
El uso de herramientas digitales está presente en la vida académica de la mayoría de los discentes, aunque su empleo es relativamente reciente para una parte significativa de la muestra. Factores como el nivel educativo, el contexto escolar, o incluso el impacto de la pandemia, que aceleró la integración de tecnologías digitales en los

procesos de enseñanza y aprendizaje en los últimos años, pueden ser cruciales en la integración de las TIC.

El Gráfico 2 presenta las respuestas de los estudiantes respecto a aquellas plataformas de gamificación o interacción que han utilizado en clase. Kahoot destaca como la más empleada, con una adopción del 84 % de los participantes, seguida por Genially (47,9 %) y Quizizz (45,7 %). En menor medida, también se mencionan Quizlet (18,1 %), EdPuzzle (13,8 %) y Socrative (7,4 %). Herramientas como Mentimeter, Nearpod, Slido, Tableau y ChatGPT fueron mencionadas por un número muy reducido de estudiantes, o directamente no utilizadas. Asimismo, un 11,7 % de los encuestados afirmó no haber utilizado ninguna en clase.

Las plataformas más visuales, dinámicas y orientadas al juego, como Kahoot o Genially, son preferidas por los docentes y más conocidas entre los estudiantes para fomentar la participación y la motivación en el aula (Arce-Ramírez et al., 2023). La escasa presencia de sistemas más analíticos o colaborativos muestran la oportunidad de ampliar y diversificar el uso de recursos digitales más allá de los enfoques actuales.

**GRÁFICO 2.** Herramientas de gamificación o interacción utilizadas en clase por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Sobre la frecuencia de uso de aplicaciones TIC para estudiar o trabajar en grupo, los alumnos calificaron su intensidad de uso en una escala del 1 al 10, donde 1 indica una frecuencia muy baja y 10 una frecuencia muy alta.

Los resultados revelan una marcada concentración en los niveles más altos. Las opciones de muy baja frecuencia (1 y 2) no recibieron ninguna respuesta (0% en ambos casos). Un porcentaje minoritario de los

encuestados reportó frecuencias bajas a moderadas, con 2.1% en la opción 3, 1.1% en la opción 4, 4.3% en la opción 5 y 10.6% en la opción 6. Por el contrario, la gran mayoría de las respuestas se agrupan en las categorías de alta frecuencia. La opción 7 fue seleccionada por el 19.1% de los participantes, mientras que la 8 fue la más frecuente, acumulando el 29.8% de las respuestas (un total de 28 veces seleccionada). Los valoraciones 9 y 10 también mostraron una alta incidencia, con 18.1% y 14.9% respectivamente. Estos porcentajes indican una elevada utilización de herramientas digitales para el estudio y trabajo en grupo entre los encuestados, con clara predominancia de uso de forma frecuente a muy frecuente.

La pregunta: "¿Consideras que tienes un buen manejo de herramientas TIC para el estudio universitario?" permitió valorar la percepción de los estudiantes sobre su propio dominio de las tecnologías de la información y la comunicación para el estudio universitario. Los participantes calificaron su nivel de manejo en una escala del 1 al 10, donde 1 representa un dominio muy deficiente y 10 un dominio excelente.

Los resultados indican que la mayoría perciben tener un buen o muy buen manejo de estos instrumentos. Las respuestas se concentran notablemente en la parte superior de la escala, con un 19.1% (n=18) de los encuestados auto-calificándose con un 6, un 14.9% (n=14) con un 7, y un 21.3% (n=20) con un 8, siendo esta la categoría más frecuente. Las opciones 9 y 10 también muestran una alta selección, con un 17.0% (n=16) y un 18.1% (n=17) de las respuestas respectivamente. En conjunto, más del 90% de los encuestados se sitúa entre el nivel 6 y el 10.

Una proporción minoritaria de estudiantes percibió tener un dominio deficiente. Las opciones 1, 2 y 3 recibieron un 1.1% (n=1) de las respuestas cada una. Las opciones 4 y 5 fueron seleccionadas por un 3.2% (n=3) de los participantes, en cada caso. Por tanto, la población estudiantil encuestada posee una autopercepción favorable de sus competencias en el manejo de las TIC para fines académicos, lo que puede facilitar su integración y aprovechamiento en el proceso de aprendizaje universitario.

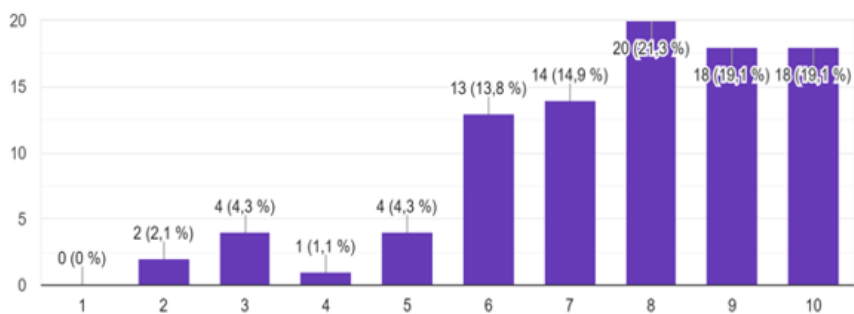
El Gráfico 3 presenta la distribución de las respuestas a la cuestión: "¿Te resulta fácil aprender nuevas herramientas digitales?". Al igual que en la pregunta anterior, la escala oscila del 1 al 10, siendo los

valores más bajos los que representan una menor facilidad percibida y los más altos indicativos de una mayor facilidad.

Los resultados revelan una clara percepción de facilidad en el aprendizaje de nuevas aplicaciones digitales entre los encuestados. La opción de menor facilidad (1) no fue seleccionada por ningún participante (0%). Las respuestas que indican poca o moderada facilidad son minoritarias, entre un 2% y 5%.

La opción 6 fue elegida por el 13.8% de los participantes. Las 7 y 8, concentran un porcentaje significativo de respuestas, con 14.9% y 21.3% respectivamente, siendo la 8 la más frecuente. Los valores más altos, 9 y 10, también presentan una elevada frecuencia, ambos con un 19.1% de las respuestas cada uno. Los datos sugieren que los participantes en este estudio perciben una alta facilidad para aprender nuevas herramientas digitales, con más del 70% de las respuestas ubicadas en las categorías de 7 a 10 de la escala.

**GRÁFICO 3.** *Facilidad percibida en el aprendizaje de nuevas herramientas digitales*



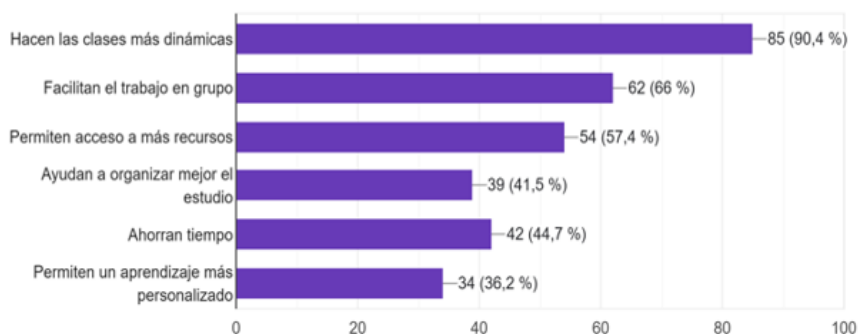
Fuente: Elaboración propia

En la siguiente pregunta se exploró la opinión de los participantes sobre la posible mejora del aprendizaje en la universidad durante las clases a través del uso de sistemas de interacción tecnológica. Los resultados indican un consenso positivo. La mayoría de los encuestados, específicamente el 60.6%, considera que estos mejoran el aprendizaje en varios aspectos. Un porcentaje considerable, el 38.3%, opina que los mejoran "mucho".

Por el contrario, solo una minoría mínima expresó incertidumbre o una visión negativa. Apenas el 1.1% de los encuestados manifestó no tenerlo claro, y ningún participante indicó que dificultaran la adquisición de conocimientos y habilidades. La percepción general entre los consultados es, por tanto, que las herramientas de interacción tecnológica son beneficiosas para el aprendizaje universitario en el aula, con casi la totalidad de las respuestas señalando algún grado de mejora.

El Gráfico 4 ilustra las principales ventajas que los participantes perciben en el uso de las TIC en el aula, siendo una pregunta de opción múltiple. De forma destacada, la inmensa mayoría de los encuestados, un 90.4% (85 respuestas), considera que hacen las clases más dinámicas. Le sigue una amplia proporción de participantes, un 66% (62 respuestas), que cree que facilitan el trabajo en grupo. Asimismo, un 57.4% (n=54) valora que permiten un mayor acceso a recursos. Otras ventajas significativas incluyen el ahorro de tiempo, mencionado por el 44.7% (n=42), y la ayuda en la organización del estudio, señalada por el 41.5% (n=39). Finalmente, un 36.2% (n=34) de los encuestados perciben que favorecen un aprendizaje más personalizado. En conjunto, estos resultados evidencian una visión ampliamente positiva sobre el impacto de recursos tecnológicos en el entorno educativo, destacando su capacidad para dinamizar las clases y potenciar el trabajo colaborativo y el acceso a la información.

**GRÁFICO 4.** *Ventajas de las TIC en clase*



Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta se centra en las limitaciones o dificultades que los participantes encuentran al utilizar sistemas digitales y, de las respuestas recopiladas, se deducen varias barreras percibidas. La principal dificultad identificada es la falta de formación para usarlas, mencionada por 48 participantes, lo que representa una opinión común de más de la mitad de la muestra (51.1%).

En segundo lugar, el acceso limitado a dispositivos o infraestructura adecuada constituye una dificultad significativa para 36 encuestados, un 38.3% del total. Le sigue de cerca la percepción de que las herramientas digitales generan distracciones, un aspecto señalado por 30 participantes, un 31.9%.

Otra limitación menos frecuente, pero presente en la opinión de 6 participantes (6.4%), es que de que requieren demasiado tiempo para su uso. Asimismo, 2 encuestados (2.1%) manifestaron que o les resultan útiles en algunas ocasiones. Una pequeña fracción de la muestra (1.1% para cada opción, con una respuesta individual en cada caso) indicó diversas percepciones minoritarias como "erratas" o "no tengo limitación".

Las principales barreras para el uso efectivo de herramientas digitales por parte de los estudiantes están relacionadas con la necesidad de una mejor capacitación, la superación de las limitaciones de su conocimiento y acceso a equipos y aplicaciones, además de gestionar las posibles distracciones que pueden generar.

Por último, a través de una pregunta abierta y opcional se consultó sobre qué recursos digitales les gustaría aprender a usar o les resultan interesantes para incorporar en el contexto de las clases universitarias, se obtuvieron un total de 43 respuestas que revelan preferencias y áreas de interés emergentes. El que despierta mayor curiosidad y deseo de aprendizaje entre los encuestados es Kahoot, siendo mencionada por 7 estudiantes, lo que representa el 16.3% de las respuestas. Esto muestra un interés por metodologías más interactivas y dinámicas en el aula.

Muy de cerca, las aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA), como Gemini y ChatGPT, se posicionan como el segundo grupo de mayor interés, con 6 menciones (14%). Se pone de manifiesto una clara conciencia

y apertura por parte del alumnado hacia la integración de tecnologías avanzadas y en evolución en su proceso formativo.

Otras herramientas más consolidadas pero igualmente valoradas son Excel y Canva, cada una con 4 menciones (9.3% del total de respuestas). La preferencia del alumnado indica un reconocimiento de la utilidad práctica y profesional de estas plataformas en el ámbito académico y futuro laboral. Aunque con menor frecuencia, también se expresó inquietud por aprender o incorporar el uso de herramientas como Mathematica (2 menciones, 4.7%), lo que reafirma el interés por software especializado y de análisis de datos.

Los resultados muestran como los estudiantes presentan una clara preferencia por la incorporación de sistemas digitales que promuevan la interactividad y la gamificación, así como un fuerte interés en la integración de la inteligencia artificial. La relevancia de herramientas con aplicaciones prácticas y profesionales como Excel y Canva también es constatada.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido conocer la percepción sobre el uso y la valoración de las herramientas digitales por parte del estudiantado universitario de la asignatura de Microeconomía, pudiéndose extraer varias conclusiones relevantes. Ante todo, se evidencia una alta integración de las TIC en sus hábitos de estudio, especialmente en entornos colaborativos, lo que refleja no solo una adaptación al entorno digital, sino también una transformación en las dinámicas de aprendizaje.

Una primera conclusión reseñable es la elevada familiaridad y frecuencia de uso de herramientas digitales con fines académicos. Esta tendencia se acompaña de una percepción generalizada de facilidad para aprender a utilizar nuevas aplicaciones, lo que sugiere que el alumnado no solo está acostumbrado a interactuar con tecnologías digitales, sino que también se siente capacitado para incorporar nuevos recursos cuando estos se ponen a su disposición. Este perfil digital favorable constituye una base sólida para el diseño de metodologías docentes que integren de forma más activa y consciente el uso de TIC.

La percepción del impacto positivo de las herramientas digitales en el proceso de aprendizaje es otro de los resultados. La mayoría del estudiantado considera que las TIC contribuyen a mejorar las clases, tanto en términos de dinamismo como en la posibilidad de acceder a recursos adicionales y fomentar el trabajo en grupo. Estas valoraciones no solo dan solidez al uso de tecnología en el aula, sino que también revelan su potencial como facilitadoras de metodologías más activas y centradas en el estudiante.

Esta investigación también pone de relieve ciertos aspectos que requieren atención. Entre las principales barreras identificadas se encuentra la falta de formación para el uso eficaz de instrumentos digitales. A pesar de la predisposición positiva hacia la tecnología, más de la mitad del alumnado señala esta carencia, lo que sugiere que la mera disponibilidad del recurso no garantiza su uso adecuado o provechoso. A ello se suman otros obstáculos como el acceso limitado a dispositivos y la distracción que algunas herramientas pueden generar, factores que deben ser considerados al diseñar estrategias de integración tecnológica en el aula.

El estudio presenta algunas limitaciones que conviene tener en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el estudio se ha centrado en un contexto limitado, lo que puede limitar la generalización de los resultados. En segundo lugar, la información obtenida se basa exclusivamente en percepciones del estudiantado, sin contrastarla con datos objetivos sobre el uso real o el rendimiento académico asociado al empleo de herramientas digitales. Futuras investigaciones podrían abordar este aspecto mediante un enfoque que permita observar cambios en las actitudes, competencias y resultados asociados a la integración de recursos digitales en el aula.

En conjunto, esta investigación pone de manifiesto que las TIC no solo son bien recibidas y utilizadas frecuentemente por el alumnado de Microeconomía, sino que también son percibidas como elementos que contribuyen significativamente al desarrollo de competencias clave recogidas en las guías docentes, como el trabajo en grupo. La facilidad que se muestra para el aprendizaje de nuevas tecnologías, se combinada con la convicción de que dinamizan las clases, facilitan el trabajo en equipo y mejoran el acceso a recursos. Para maximizar estos beneficios, es fundamental abordar las limitaciones estructurales y formativas que

condicionan su aprovechamiento óptimo. Por tanto, es necesario no solo fomentar el uso de estas herramientas, sino también acompañarlo con medidas formativas, apoyo institucional y una planificación pedagógica que permita responder a las necesidades detectadas. Estos resultados ofrecen una base empírica para orientar futuras estrategias docentes que promuevan una educación más digital, participativa y adaptada a los retos contemporáneos.

## 7. REFERENCIAS

- Aranda-López, M., Fuentes-Gutiérrez, V. y García-Domingo, M. (2017). “No sin mi Smartphone”: Elaboración y validación de la Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS). *Terapia psicológica*, 35 (1), 35-45.
- Arce Ramírez, Ángel A., Vera Sesme, C. D., & Gonzalez Soledispa, E. E. (2023). La influencia de la gamificación en los entornos virtuales de aprendizaje en la universidad agraria del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5682-5699. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4852](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4852)
- Colás-Bravo, M. P. de Pablos Pons, J., y Ballesta Pagán, J. B. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18 (56).
- De-Pablos-Pons, J. D. y Villaciervos-Moreno, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*.
- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 9-28.
- García-del-Castillo, J. A., Terol, M. C.; Nieto, M., Lledó, A.; Sánchez, S., Martín-Aragón, M. y Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, 20 (2), 131-142.
- Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Gómez-Barreto, I. M. (2018). Problemas derivados del uso de Internet y el teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 11 (2), 99-108.
- Loma-Ossorio-Mata, J., Gallego-Valero, L. y Moral-Pajares, E. (2023). La importancia de la herramienta Webquest en la investigación en el ámbito de las ciencias sociales. En *Comunicación, creación artística y audiovisual* (pp.35-53). Dykinson.
- Majó, P. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.

- Márquez, E. F., Olivencia, J. J. L., & Meneses, E. J. L. (2017). Formación en competencias digitales en la universidad. Percepciones del alumnado. *Campus virtuales*, 6(2), 79-89.
- Moguel-Marín, S. F. y Alonso-Rivera, D. L. (2009). Dimensiones del aprendizaje y el uso de las TIC's. El caso de la Universidad Autónoma de Campeche, México. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (1), 195-211.
- Moral-Pajares, E. Gallego-Valero, L. Lomas Osorio-Mata, J. (2023). La utilización del recurso Webquest en la enseñanza-aprendizaje en asignaturas de economía internacional del grado de administración y dirección de empresas. En *Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales* (pp. 501-517). Dykinson.
- Moral-Pajares, E., Barreda-Tarrazona, R., Gallego-Valero, L. Pedrosa-Ortega, C. y Martínez Alcalá, C. (2024). Aprendizaje activo y TIC en la enseñanza de Economía en la universidad. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, 1, 39-53.
- Morillas-Barrio, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Paramio-Pérez, G., Delgado-Morales, C. y De-Casas-Moreno, P. (2018). Revisión teórica sobre el uso de las TIC y el Smartphone en la docencia universitaria. *Educación y comunicación mediada por las tecnologías: tendencias y retos de investigación*, 24.
- Plaza-de-la-Hoz, J. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 491-508.
- Puerta-Cortés, D. X., y Carbonell, X. (2013). Uso problemático de Internet en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. *Avances en psicología latinoamericana*, 31 (3), 620-631.
- Rivera-Vargas, P. R., Cano, C. A. y Sancho, J. M. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología*, 10, 1-13.
- Sánchez, M. L. y Espada-Mateos, M. (2018). Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para aumentar la motivación del alumnado en educación física. *Revista Fuentes*, 20 (1), 77-86.
- Tello-Leal, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4 (2), 1-8.

## EL USO DE EXELEARNING CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO: CONCLUSIONES DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

---

ÁNGEL ROMERO MARTÍNEZ

*Departament de Psicobiologia, Facultat de Psicologia, Universitat de València*

### 1. INTRODUCCIÓN

*eXeLearning* es un software libre creado en 2007 que permite la creación de contenidos educativos digitales y páginas web de forma sencilla (Andonegi y Fernández, 2021). De la misma forma, permite incluir la valoración del aprendizaje mediante preguntas de tipo test. Esto es, garantizaría o propiciaría el aprendizaje autónomo, ya que el alumnado contaría con una autoevaluación una vez que haya finalizado el estudio del tema. Es por ello por lo que la incorporación de este programa en el ámbito universitario podría facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la elaboración de material docente adicional a las clases presenciales (Llerena-Izquierdo y cols., 2025). Tanto es así que se ha propuesto que este software es útil para favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado (González-Chacón y Escudero-Pérez, 2018). Por ejemplo, una oportunidad para comprobar su utilidad vino tras el confinamiento forzado de la sociedad durante la pandemia de COVID-19 (Djoa y cols., 2021). En tal sentido, se demostró su flexibilidad para adaptar el contenido de las clases presenciales a las lecciones online y, de esa forma, poder dar continuidad al curso académico y que esto no afectara al aprendizaje del alumnado. Aun así, conviene analizar en detalle si su uso en el ámbito universitario presenta ventajas para el aprendizaje respecto a los grupos que no lo empleen o si tiene efectos positivos (p.ej., satisfacción con su uso, percepción de utilidad, mayor aprendizaje, entre otras) sobre el proceso de aprendizaje. En tal sentido, gran parte de las investigaciones que emplean las nuevas tecnologías cuentan

con una percepción positiva sobre su utilidad, pero solo unos pocos estudios se centran en contrastar su uso frente a otros métodos convencionales o, al menos, contar con grupos de control válidos que permitan analizar si suponen una ventaja para el aprendizaje (Romero-Martínez, 2024a; 2024b). En cualquier caso, es difícil determinar o evaluar el aprendizaje por la propia complejidad del concepto. Es por ello por lo que a lo largo de esta revisión se empleará el concepto de aprendizaje como sinónimo de adquisición de nuevos conocimientos.

## 2. OBJETIVOS

Es por ello por lo que conviene llevar a cabo una revisión sistemática en la que se recojan aquellos estudios empíricos que hayan analizado estas cuestiones. En otras palabras, resulta importante desarrollar una revisión sistemática en la que resuman las principales conclusiones de las investigaciones que hayan aplicado *eXeLearning* para favorecer el aprendizaje del alumnado universitario. En este sentido, resultará útil valorar aquellos estudios que hayan analizado su impacto directo sobre el aprendizaje (p.ej., rendimiento en la prueba final o examen de los conocimientos adquiridos), así como el grado de satisfacción o la percepción de la utilidad de este software libre para favorecer el aprendizaje. En la medida en la que contemos con mayores conocimientos sobre el uso que se ha dado a este software en el ámbito universitario, así como analizar en detalle su impacto sobre el aprendizaje, el personal docente podrá beneficiarse de ello y aprovechar las conclusiones actuales para poder desarrollar su docencia en base a las evidencias científicas.

## 3. METODOLOGÍA

Para poder cumplir con el objetivo principal de esta revisión sistemática se revisó la literatura científica empleando los criterios de calidad publicados en la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Hutton y cols. 2015; Moher y cols., 2009). Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica, concretamente, se empleó el término “*eXeLearning*” en tres bases de datos como *Dialnet*, *Web of Knowledge* y *ResearchGate*. Dos de ellas (*Dialnet* y

Web of Knowledge) son bases de datos multidisciplinares y ResearchGate, aunque no sea una base de datos, se ha transformado en un recurso útil para albergar material bibliográfico en los últimos años. De hecho, incluso pueden aplicarse ciertos filtros al realizar búsquedas bibliográficas. De la misma forma, recoge cualquier tipo de investigación con independencia de su procedencia. Por lo tanto, también podría considerarse como una base multidisciplinar. Esto, al menos en parte, incrementa nuestra capacidad de recoger la mayor cantidad posible de referencias bibliográficas.

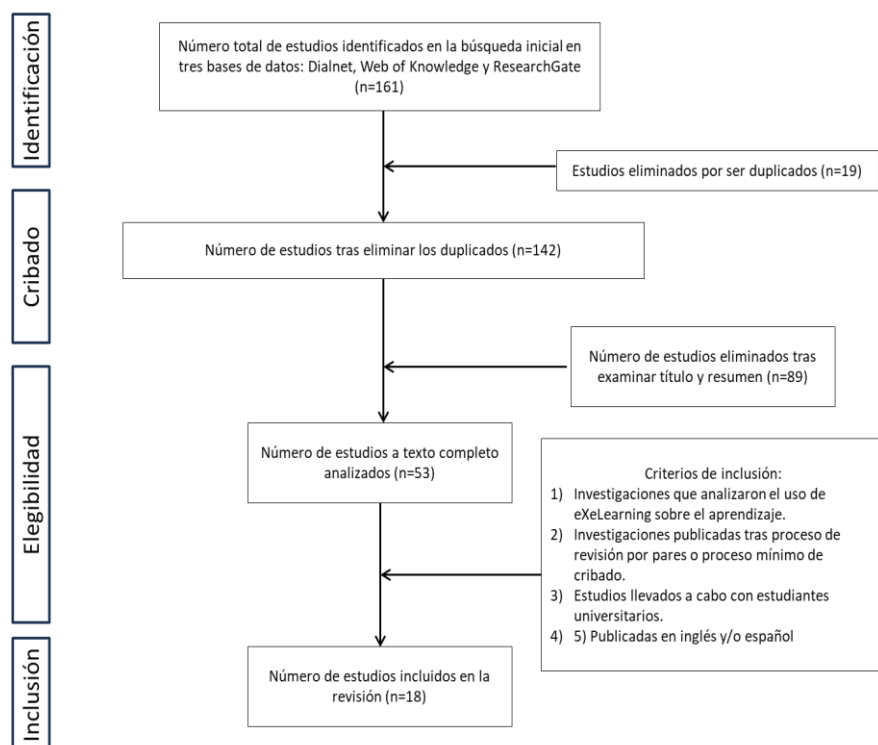
En relación con los criterios de inclusión, solo fueron seleccionados aquellos estudios empíricos en los que se evaluó cómo este software afectó al proceso de aprendizaje del alumnado universitario. De la misma forma, fue necesario que las investigaciones fueran publicadas en revistas o capítulos de libro tras superar un proceso de revisión por pares. Aunque para la publicación de libros o capítulos de libro no es necesario superar un proceso de revisión por pares suelen aplicarse ciertos criterios relativamente equiparables que garantizan un proceso de calidad. Por último, también fue necesario que estas investigaciones se publicaran en inglés o español, debido al conocimiento del autor del trabajo. No obstante, se evitó la aplicación de cualquier restricción temporal que redujera la búsqueda de referencias bibliográficas. Asimismo, las bases de datos permitieron aplicar algunos filtros para depurar el proceso de búsqueda. Estos filtros se aplicaron en función de los criterios de inclusión del presente estudio.

#### 4. RESULTADOS

Tras la aplicación del término previamente descrito fueron detectados un total de 161 artículos. De estos artículos, 19 fueron eliminados por tratarse de investigaciones duplicadas. Tras descartar los duplicados fueron analizados un total de 142 textos completos. El análisis de estas investigaciones y ver cuáles de ellos cumplieron los criterios de inclusión produjo la inclusión final de 18 artículos (Alonso-Reyes y cols., 2014; Arias-Pittman, 2019; Capote y cols., 2021; Chao-Chao, 2014; Gonçalo-Marques y Amorim-Carvalho, 2013; González-Alcaide y

cols., 2013; Guardado-Yordi y cols., 2019; Hernández y cols., 2018; Hernández-Lazo y cols., 2014; Lázaro y cols., 2022; Legaña y cols., 2015; López, 2021; Malpica y cols., 2021; Martín-Reyes y cols., 2023; Reyes y cols., 2023; Rochin y Rodríguez, 2021; Vielsmeier y cols., 2020; Zambrano y Morales, 2020) (véase la figura 1).

**FIGURA 1.** Diagrama de flujo describiendo el proceso de selección de artículos siguiendo las recomendaciones establecidas en PRISMA



Las investigaciones empíricas incluidas fueron llevadas a cabo en distintos grados universitarios (p.ej., Física, Biblioteconomía, Biología, Ciencias Alimentarias, Odontología, Magisterio, Arquitectura, Enfermería, etc.) hispanoparlantes (p.ej., Cuba, Panamá, Costa Rica, España, Ecuador, entre otros) a excepción del estudio de Vielsmeier1 y cols. (2020) que fue llevado a cabo en Alemania. La mayor parte de los estudios

fueron llevados a cabo con menos de 50 participantes. De hecho, los estudios con un tamaño muestral igual o superior a 50 representó el 28% de los estudios incluidos en esta revisión sistemática (véase la tabla 1).

Los estudios se caracterizaron por emplear una metodología cuantitativa (p.ej., porcentaje de alumnos que usan el software, calificación numérica en el examen final, grado de satisfacción y utilidad para el aprendizaje, etc.) para valorar distintos aspectos directa o indirectamente relacionados con el aprendizaje del alumnado universitario. Mientras que algunos de los estudios analizaron el impacto del aprendizaje autónomo mediante *eXeLearning* en la calificación final (Alonso-Reyes y cols., 2014; Arias-Pittman, 2019; Lázaro y cols., 2022; Legañoa y cols., 2015). Aun así, solo el estudio de Arias-Pittman (2019) implementó una investigación en la que se contrastó el rendimiento en una prueba final del grupo que empleó *eXeLearning* frente a otro grupo de estudiantes que no emplearon ese refuerzo del aprendizaje (véase la tabla 1).

Además, gran parte de ellos se centraron en valorar la percepción de utilidad de *eXeLearning* o el grado de satisfacción con el mencionado software y concluyeron que la mayor parte del alumnado valoró como útil su uso (Alonso-Reyes y cols., 2014; Capote y cols., 2021; Chao-Chao, 2014; Gonçalo-Marques y Amorim-Carvalho, 2013; González-Alcaide y cols., 2013; Guardado-Yordi y cols., 2019; Hernández y cols., 2018; López, 2021; Malpica y cols., 2021; Reyes y cols., 2023; Rochin y Rodríguez, 2021; Vielsmeier y cols., 2020; Zambrano y Morales, 2020). De la misma forma, el alumnado se mostró satisfecho con los efectos de este sobre su aprendizaje y lo describieron como un instrumento de aprendizaje que resulta sencillo de emplear. Desafortunadamente, ninguno de los estudios contrastó si la inclusión de este instrumento en algunos grupos presentó ventajas respecto al grupo que no lo empleó. Asimismo, estas investigaciones no valoraron si, efectivamente, produjo ventajas en el aprendizaje. Esto es, la mayor parte de las investigaciones no contrastaron si los grupos con refuerzo mediante *eXeLearning* presentaron una mayor satisfacción en comparación con los grupos sin ese refuerzo (véase la tabla 1).

**TABLA 1.** Resumen de las principales conclusiones de los estudios

	Porcentaje de estudios sobre el total incluidos en la revisión sistemática																										
Investigaciones llevadas a cabo con estudiantes hispanoparlantes	94%																										
Estudios con más de 50 participantes	28%																										
Investigaciones con una metodología cuantitativa	100%																										
Investigaciones transversales	100%																										
Estudios que analizaron el aprendizaje del alumnado universitario	22%																										
Investigaciones que evaluaron el grado de satisfacción o la percepción de utilidad de eXeLearning	78%																										
Investigaciones que incluyeron un grupo control	6%																										
Grados de procedencia	<table border="0"> <tr><td>Física</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Biblioteconomía</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Medicina</td><td>15%</td></tr> <tr><td>Biología</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Ingeniería hidráulica</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Informática</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Magisterio</td><td>15%</td></tr> <tr><td>Ciencias Alimentarias</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Odontología</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Historia</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Arquitectura</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Ingeniería industrial</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Enfermería</td><td>6%</td></tr> </table>	Física	6%	Biblioteconomía	6%	Medicina	15%	Biología	6%	Ingeniería hidráulica	6%	Informática	6%	Magisterio	15%	Ciencias Alimentarias	6%	Odontología	10%	Historia	6%	Arquitectura	6%	Ingeniería industrial	6%	Enfermería	6%
Física	6%																										
Biblioteconomía	6%																										
Medicina	15%																										
Biología	6%																										
Ingeniería hidráulica	6%																										
Informática	6%																										
Magisterio	15%																										
Ciencias Alimentarias	6%																										
Odontología	10%																										
Historia	6%																										
Arquitectura	6%																										
Ingeniería industrial	6%																										
Enfermería	6%																										

## 5. DISCUSIÓN

las conclusiones de esta revisión sistemática nos permiten concluir que *eXeLearning* cuenta una valoración positiva unánime por parte del alumnado sobre su utilidad. Sin embargo, solo unos pocos estudios valoraron si realmente el mencionado software presentaba ventajas sobre

el aprendizaje (el 22%). De estas investigaciones, solo una de ellas contrastó el grupo con refuerzo mediante *eXeLearning* frente a otro que no lo empleó. Sin embargo, estas investigaciones no emplearon un diseño que contrastase las conclusiones antes de aplicar el mencionado software. Es por ello por lo que una vez más este tipo de tecnologías cuentan con el beneplácito del alumnado o del personal docente, pero no se basan en evidencias contrastadas que demuestren su superioridad a la metodología clásica.

Respecto al objetivo principal de esta revisión sistemática, se ha recogido la investigación que ha empleado *eXeLearning* como instrumento de aprendizaje. Sin embargo, la investigación recogida muestra un desequilibrio importante entre la investigación que se centró en estudiar la percepción de la utilidad del software (Alonso-Reyes y cols., 2014; Capote y cols., 2021; Chao-Chao, 2014; Gonçalo-Marques y Amorim-Carvalho, 2013; González-Alcaide y cols., 2013; Guardado-Yordi y cols., 2019; Hernández y cols., 2018; López, 2021; Malpica y cols., 2021; Reyes y cols., 2023; Rochin y Rodríguez, 2021; Vielsmeier y cols., 2020; Zambrano y Morales, 2020) en comparación con la que analizó el impacto real sobre el aprendizaje (Alonso-Reyes y cols., 2014; Arias-Pittman, 2019; Lázaro y cols., 2022; Legañoa y cols., 2015). Si bien es cierto que gran parte del alumnado y el profesorado define al software como fácil, accesible e interactivo (López-Garzón y cols., 2024), la ausencia de evidencias sólidas que refuercen si realmente presenta un impacto directo en el aprendizaje del alumnado hace desconfiar sobre la utilidad de este. Tanto es así que destaca la importancia de implementar investigaciones que permitan contrastar si este software favorece el aprendizaje en comparación con aquellos grupos de alumnos que no lo empleen o si simplemente supone un instrumento adicional para favorecer el aprendizaje autónomo, pero que no implica ventajas adicionales a métodos convencionales de aprendizaje. Aun así, conviene tener en cuenta las preferencias del alumnado, puesto que, de esa forma, podríamos incrementar su adherencia o su motivación por la asignatura.

Uno de los problemas principales para poder llevar a cabo investigaciones robustas sería el de conceptualizar qué es lo que se entiende por aprendizaje. En la medida en la que contemos con una definición clara,

mayor sería nuestra capacidad de realizar inferencias sobre el impacto real sobre el aprendizaje. Por ejemplo, si consideramos como sinónimo de aprendizaje la calificación obtenida en un examen final en el que se evalúen los conocimientos a lo largo del curso podríamos contrastar las conclusiones de los grupos que empleen el software como refuerzo en comparación con los estudiantes que no cuenten con ese material de apoyo. Tal y como se ha puesto de manifiesto en un reciente metaanálisis, si el docente favorece o proporciona medios para garantizar la autonomía del alumnado en su aprendizaje, presenta notables ventajas sobre el aprendizaje de los estudiantes en comparación con aquellos que no cuentan con el refuerzo (Mammadov y Schroeder, 2023). Aunque conviene ser cauto con este tipo de conclusiones, puesto que la relación entre favorecer el aprendizaje autónomo y el rendimiento en la prueba final se explicaría por múltiples factores que afectan al propio alumno y a su contexto y no solo se debe el éxito a proporcionar material que propicie el trabajo autónomo. En otras palabras, proporcionar material que favorezca el aprendizaje autónomo podría beneficiar solo a aquellos estudiantes con una clara motivación por el aprendizaje y, específicamente, les agrade estudiar de forma autónoma.

Respecto a los estudios que se centraron en el análisis de la utilidad de *eXeLearning* como instrumento de enseñanza-aprendizaje (Alonso-Reyes y cols., 2014; Arias-Pittman, 2019; Lázaro y cols., 2022; Legañoa y cols., 2015), solo uno de ellos empleó un grupo control y un contraste cuantitativo de los datos (Arias-Pittman, 2019). Si bien es cierto que el estudio comparó los estudiantes antes y después de emplear *eXeLearning* no consideró otros aspectos que podrían explicar los resultados. En tal sentido, los alumnos podrían estar más familiarizados con el tipo de preguntas en el examen tras las tres evaluaciones previas. Otro factor podría ser la reducción de los niveles de ansiedad a lo largo del curso. Esto destaca la necesidad de implementar proyectos de investigación en los que se emplee y contraste *eXeLearning* frente otros tipos de software o en comparación con otros grupos en los que se proporcionen videotutoriales en *YouTube* para, de ese modo, comprobar el impacto real que tendrían en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las aplicaciones de este software libre es el de elaborar material docente complementario a las clases presenciales. En este sentido, en muchos grados universitarios un porcentaje considerable de alumnado carece de formación básica en ciertas asignaturas. Esto podría tener un efecto perjudicial en el desempeño durante la asignatura. Por lo tanto, la elaboración mediante *eXeLearning* de material didáctico para el alumnado que careciera de una sólida base teórica y que pudiera estudiar de forma autónoma podría evitar desventajas en comparación con los estudiantes que cuenten con una sólida formación. Aunque para ello podemos elaborar videotutoriales con *YouTube*, el software libre que hemos mencionado permite que el alumnado cuente con una autoevaluación que le proporcione información sobre sus progresos. Esto lo convertiría en un instrumento idóneo para esos casos. En tal sentido, sería necesario contrastar si un método presenta ventajas sobre el otro, puesto que en algunos casos proporcionar videotutoriales cortos podría presentar ciertas ventajas. En cualquier caso, resultaría imprescindible analizar los beneficios y las ventajas de una estrategia frente a la otra. De la misma forma, no podemos considerar que las ventajas se deben única y exclusivamente al programa sin considerar aspectos específicos de los estudiantes (p.ej., grado de motivación, capacidad para aprendizaje autónomo, capacidad de trabajo, integridad académica, etc.).

Al proporcionar material que ayude al trabajo autónomo del estudiante esto les podría resultar atractivo y, por lo tanto, motivarles para aprender, pero carecer de estudios empíricos con metodologías cuantitativas y diseños cuasiexperimentales robustos que contrasten esta hipótesis dificulta la obtención de conclusiones relevantes y suponer un avance real para el sistema educativo, puesto que no necesariamente las metodologías innovadoras y atractivas tienen que implicar ventajas respecto a los instrumentos clásicos. En la medida en la que no contemos con evidencias contrastadas, estaremos sometidos a conjeturas sin fundamento real. Por todo ello, la opinión por parte del alumnado y del profesorado es muy positiva, pero carecemos de datos que demuestren el impacto objetivo en el conocimiento del alumnado universitario.

También se ha analizado la utilidad de *eXeLearning* para que el alumnado cuente con un apoyo adicional para realizar el trabajo final de

grado (TFG) (González-Alcaide y cols., 2013). En tal sentido, este trabajo suele requerir de más trabajo autónomo por parte del alumno y el tutor simplemente tiene un papel orientativo. Es por ello por lo que en muchas ocasiones el alumnado experimente un elevado malestar por no estar tan controlado o presentar tanta supervisión por parte del profesorado como en otras asignaturas. Por lo tanto, la elaboración de material de aprendizaje mediante *eXeLearning* podría ayudar al alumnado a cumplir con los objetivos y recibir retroalimentación sobre sus progresos. Un ejemplo concreto podría ser la elaboración de una revisión sistemática como TFG. Antes de comenzar con la elaboración del trabajo es necesario que el alumnado se familiarice con los trámites administrativos, puesto que este es un paso necesario (p.ej., fechas clave de entrega, proceso de tramitación del trabajo, número de palabras en cada apartado, forma correcta de citar las referencias bibliográficas, qué se entiende por malas prácticas, entre otras). Tras este módulo podrían crearse unas preguntas clave para que el alumno tenga claro los pasos principales que debe seguir. Posteriormente y superado este módulo, podría generarse otro módulo en el que se proporcione la información imprescindible para llevar a cabo una revisión sistemática de calidad. Para ver si cumple con los objetivos básicos, pueden fijarse una serie de evaluaciones en *eXeLearning* para ver que el alumno obtenga retroalimentación inmediata sobre sus progresos (p.ej., ¿ha cumplido con los principios publicados en PRISMA? ¿ha descrito de forma pormenorizada el proceso de búsqueda bibliográfica? ¿ha encontrado un número suficiente de referencias bibliográficas que permita contrastar la hipótesis inicial? ¿has valorado los sesgos de la investigación incluida en la revisión sistemática?). Superados estos módulos, el profesor podría desempeñar un papel más activo. De este modo, se puede disminuir la carga de trabajo inicial del profesor, el alumno obtenga retroalimentación rápida y, posteriormente, pueda generarse una dinámica de trabajo productiva para la elaboración del TFG. De hecho, contar con ese material le permitirá recurrir a él tantas veces como sea necesario.

Otro de los aspectos más importantes que destaca de las investigaciones incluidas en esta revisión sistemática es que aquellos grados que cuentan con menos recursos económicos para garantizar la calidad de la

docencia podrían beneficiarse de este tipo de software, puesto que dotan al alumnado de recursos digitales a los que podrían acceder de forma gratuita (Alonso-Reyes y cols., 2014; Capote y cols., 2021; Chao-Chao, 2014; Gonçalo-Marques y Amorim-Carvalho, 2013; González-Alcaide y cols., 2013; Guardado-Yordi y cols., 2019; Hernández y cols., 2018; López, 2021; Malpica y cols., 2021; Reyes y cols., 2023; Rochin y Rodríguez, 2021; Vielsmeier y cols., 2020; Zambrano y Morales, 2020) en comparación con la que analizó el impacto real sobre el aprendizaje (Alonso-Reyes y cols., 2014; Arias-Pittman, 2019; Lázaro y cols., 2022; Legañoa y cols., 2015). Esto es algo que debería considerarse, puesto que, aunque no supusiera un impacto real sobre el aprendizaje del alumnado, es posible que muchos grados de universidades sin grandes recursos económicos pudieran beneficiarse de la elaboración de material docente de calidad en el que haya enlaces a múltiples recursos en línea y, por lo tanto, enriquecer las lecciones magistrales o los conocimientos que se proporcionan durante las clases presenciales. Esto también tiene que ver con lo descrito en el apartado anterior, puesto que esta es una forma de favorecer el aprendizaje autónomo.

Esta revisión sistemática presenta una serie de conclusiones relevantes para el ámbito docente, pero también destaca la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan sobreponerse a las limitaciones de las investigaciones actuales. De la misma forma, resulta imprescindible poner de manifiesto y analizar las propias limitaciones de esta revisión sistemática, puesto que permitirá guiar la investigación futura. En primer lugar, la mayor limitación metodológica hace referencia a las características inherentes a la propia revisión. Esto es, la elección de un único término y solo tres bases de datos. En tal sentido, *ResearchGate* no puede ser considerada como una base de datos, puesto que se emplea como una red social para conectar investigadores y no necesariamente un repositorio o un recurso para el almacenaje de material bibliográfico. Asimismo, se ha señalado que la mejor combinación de bases de datos para llevar a cabo revisiones sistemáticas sería la siguiente: *Embase*, *MEDLINE*, *Web of Science*, and *Google Scholar* (Bramer y cols., 2017). Mientras que establecer unos criterios de inclusión tan rígidos y

dejar fuera de la revisión otros niveles educativos puede dejar fuera a referencias bibliográficas relevantes que también podrían ser útiles para enfocar la docencia. Además, las conclusiones de la presente revisión sistemática se beneficiarían de incluir literatura gris e incluso otro tipo de trabajos como las tesinas finales de máster o de grado. Asimismo, la elección de dos idiomas reduce considerablemente la cantidad de bibliografía científica recogida. Otra de las limitaciones es el breve periodo de tiempo para recopilar evidencias que analicen su efectividad como instrumento de aprendizaje. Si bien es cierto que se creó en 2007, no fue hasta años después que comenzó a aplicarse. Este factor unido a los criterios de inclusión tan rígidos podría explicar el reducido número de investigaciones finalmente incluidas en la presente revisión sistemática. Por lo tanto, es importante que aquellos autores interesados en complementar estos resultados contemplen estas limitaciones y, de ese modo, evitar este tipo de limitaciones que afectarían a las conclusiones. Consideramos necesario destacar una limitación que afectaría a las conclusiones de la revisión. La limitación en cuestión haría referencia al desequilibrio entre el objetivo de las investigaciones. De hecho, la mayor parte se centró en la percepción de la utilidad de *eXeLearning* (Alonso-Reyes y cols., 2014; Capote y cols., 2021; Chao-Chao, 2014; Gonçalo-Marques y Amorim-Carvalho, 2013; González-Alcaide y cols., 2013; Guardado-Yordi y cols., 2019; Hernández y cols., 2018; López, 2021; Malpica y cols., 2021; Reyes y cols., 2023; Rochin y Rodríguez, 2021; Vielsmeier y cols., 2020; Zambrano y Morales, 2020), pero no contrastar su impacto sobre el aprendizaje (Alonso-Reyes y cols., 2014; Arias-Pittman, 2019; Lázaro y cols., 2022; Legañoa y cols., 2015). En último lugar, otra de las limitaciones es la ausencia de una medida objetiva que permita evaluar el rendimiento del alumnado en una prueba objetiva final y, de ese modo, contrastar si realmente el uso de *eXeLearning* genera un aprendizaje y presenta ventajas en comparación con otros instrumentos (p.ej., videotutoriales en YouTube, otros softwares, entre otros). Esta es una de las limitaciones más frecuentes con el uso de las nuevas tecnologías (Romero-Martínez, 2024a; 2024b).

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, *eXeLearning* cuenta con el beneplácito por parte del alumnado universitario, pero muy pocos estudios han demostrado su impacto positivo sobre el aprendizaje. En tal sentido, las limitaciones de los diseños de estos últimos estudios cuestionan si realmente presenta un impacto positivo sobre el aprendizaje. Esto es algo frecuente con las nuevas tecnologías. Cuentan con una valoración positiva por parte de los usuarios, pero no se analiza en detalle su efectividad sobre el aprendizaje o sobre factores clave para este (p.ej., calificación final en prueba objetiva, motivación por aprender, cambio en las estrategias de estudio, etc.). En cualquier caso, el análisis detallado de las investigaciones incluidas en esta revisión sistemática puso de manifiesto diversos aspectos clave. En primer lugar, este software podría resultar útil para complementar las clases magistrales mediante aspectos que no sean explicados durante la clase. Otra conclusión clave sería el uso por parte de universidades con pocos recursos económicos y que se beneficien de la elaboración de material docente de calidad repleto de enlaces a recursos bibliográficos en línea. La tercera conclusión haría referencia a un aspecto que se persigue con las nuevas tecnologías y es la de individualizar la docencia. En otras palabras, mediante un análisis de las características idiosincrásicas del alumnado, aquellos que prefieran el trabajo y estudio autónomo podrían beneficiarse de este tipo de material que cuenta con retroalimentación inmediata sobre los progresos del alumno. Otra de las conclusiones haría referencia a la inmediatez del material docente elaborado con este software y a que puede actualizarse más rápidamente que otro tipo de material como los manuales publicados en papel o controlados por las grandes editoriales y que hacen difícil actualizar el material docente. En definitiva, constituye otra herramienta que puede ser útil para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, esto no implica que deba ser aplicado de forma indiscriminada sin contemplar algunas de las características de la docencia que deba desempeñarse, así como las del alumnado al que va dirigido.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto financiado por la Universitat de València (3327670 y 3328202). De la misma forma, este trabajo de revisión forma parte de las líneas de investigación del grupo de investigación de innovación docente de la Universitat de València con el código GCID25-3794612.

## 8. REFERENCIAS

- Alonso-Reyes, R., Hernández-Lazo, R., y Pacheco Ballagas, J. (2014). La calidad de objetos de aprendizaje reutilizables producidos en un curso mediado por la universidad virtual de la salud. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(5), 782-789.
- Andonegi, J.M., y Fernández, J.R. (2021). eXeLearning: A Free Software Tool To Create Educational Contents. Recuperado el 15 de junio de 2025 <https://exelearning.net/exelearning-a-free-software-tool-to-create-educational-contents/>
- Arias-Pittman, J. A. (2019). Uso del exelearning, aplicación de contenidos digitales y su relación con el proceso de aprendizaje en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión 2017. *Revista Científica EPígmalión*, 38-43.
- Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J., y Franco, O. H. (2017). Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: a prospective exploratory study. *Systematic Reviews*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0644-y>
- Capote, A. J., Guerrero, A. C., Quevedo, R. S., y Roca, L. B. (2021). Herramientas virtuales para la enseñanza de la Diversidad Vegetal en la Educación Superior. *Educación en Ciencias Biológicas*, 6(2), 6-2.
- Chao-Chao, K. W. (2014). Estrategia didácticas mediadas con TIC en un curso de expresión oral francesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-30.
- Djoa, D. D., Maydiantoro, A., y Kesuma, T. A. R. P. (2021). The eXe Learning as a solution to the problem of the three phenomena of chemistry learning stages: A Literature Review. *Internasional Journal of Education Technologies*, 15.
- Gonçalo-Marques, C., y Amorim-Carvalho, A. A. (2013). Design and Development of Learning Objects by Library and Information Science Students. *Informática Educativa Comunicaciones*, (17).
- González-Alcaide, G., Agulló-Calatayud, V., y González-Teruel, M. (2013). Tutorial multimedia para guiar la preparación y defensa del Trabajo de Fin de Grado. @ tic. revista d'innovació educativa, 11, 8-17. <https://doi.org/10.7203/ATTIC.11.3059>

- González-Chacón, M.M., y Escudero-Pérez, J. (2017). Uso de eXeLearning para la realización de trabajo autónomo: British English vs. American English. *Vicerrectorado de Recursos Materiales y Tecnológicos*.
- Guardado-Yordi, E., Pérez-Martínez, A., Galindo-Llanes, P. Á., Matos-Mosqueda, L., Abreu-Guirado, O., y Molina-Pérez, E. (2019). Alimentación y salud: una visión desde el diseño curricular de la Licenciatura en Ciencias Alimentarias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 83-97.
- Hernández, V. D. C., Valenciano, V. B., Serrano, L. P., Bles, A. M., y Coca, J. A. (2018). Aprendizaje de las medidas de tendencia central a través de la herramienta EXeLearning. *Medisan*, 22(03), 257-263.
- Hernández-Lazo, R., Alonso-Reyes, R., y Pinto-Ávila, H. E. (2014). Experiencia pedagógica en la impartición de un curso mediado por la Universidad Virtual de la Salud. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(2), 284-291.
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C.,... y Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: checklist and explanations. *Annals of Internal Medicine*, 162(11), 777-784. <https://doi.org/10.7326/M14-2385>
- Lázaro, G. F., Caballero, A. L., Iniesta, M. J. O., Martínez, J. P., López, R. P., y Conrado, N. R. (2022). Adquisición de competencias transversales en educación para la sostenibilidad usando las TIC: el portafolio digital. In *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»* (pp. 359-368). Universidad Complutense de Madrid.
- Legañoa, M.A., Wolpes, M. S. M. H., y Acosta, M. S. L. P. (2015). El aprendizaje autónomo de la física: web didáctica de electromagnetismo para estudiantes de ingeniería eléctrica, *Transformación*, 11 (1), 38-48.
- Llerena-Izquierdo, J., Pombo-Bermeo, A., Pizarro-Vásquez, G., y Iñiguez-Magallanes, H. (2025, March). Impact of eXeLearning on Interactive Educational Content in Secondary Education. In 2025 IEEE Engineering Education World Conference (EDUNINE) (pp. 1-6). IEEE.
- López, P. (2021). Interoperability of learning objects on the Canvas platform, using SCORM and the IEEE 1484.12 standard, 17 (1), 2021.
- López-Garzón, C. L., Rojas, M. O., y Sánchez, M. (2024). Uso de Recursos Educativos Digitales eXeLearning para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Gallardo del municipio de Suaza. *Revista Científica Hilos pedagogía, Innovación y Cultura Digital*, 1(1), 69-78. <https://doi.org/10.32997/rchicd-2024-5018>

- Malpica, L. M., Peláez, S. Y. G., La Rosa, L. D., y Pacheco, N. M. (2021). Efectividad de una multimedia educativa sobre crecimiento y desarrollo craneofacial para los estudiantes de Estomatología. *Edumecentro*, 13(4), 130-147.
- Mammadov, S., y Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Martín Reyes, O., Manresa Malpica, L., Fernández Carmenates, N., Peraza Gutiérrez, L., & Gutiérrez Martorell, S. T. (2023). Objetos de aprendizaje para la docencia en Estomatología en la educación a distancia. *Edumecentro*, 15.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ*, 339. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Reyes, I. O., Monagas, M. G., Madruga, B. Y., y Gómez, M. (2023). Objeto virtual de aprendizaje para las prácticas virtuales de “Redes de tuberías” en Ingeniería hidráulica de la CUJAE. *Ingeniería Hidráulica y Ambiental*, 44(1), 46-60.
- Rochin, C. A. F., y Rodríguez, J. A. S. (2021). Diseño de Objetos de Aprendizaje educativos con eXeLearning. In *Software libre educativo en una cultura digital* (pp. 9-23). Qartuppi.
- Romero-Martínez, Á. (2024a). Kahoot! aplicado a los estudiantes universitarios de Psicología. In *Calidad e innovación pedagógica: Experiencias docentes y tecnológicas aplicadas al aula* (pp. 2708-2714). Dykinson.
- Romero-Martínez, Á. (2024b). ¿ Es WhatsApp útil como herramienta de aprendizaje en la docencia universitaria?. In *Estrategias para la transferencia de conocimiento y la innovación educativa: usos y aplicaciones de tecnologías innovadoras en la docencia* (pp. 599-614). Dykinson.
- Vielsmeier, V., Auerswald, S., Marienhagen, J., Keil, S., y Müller, N. (2020). Digital teaching with interactive case presentations of ENT diseases—discussion of utilisation and motivation of students. *GMS Journal for Medical Education*, 37(7), Doc100.
- Zambrano, M. M., y Morales, Y. A. R. (2020). Diseño de Objeto de Aprendizaje basado en una WebQuest para la programación de áreas que definen el espacio arquitectónico. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (74), 127-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1623>

## LA COMBINACIÓN DE HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA DINAMIZAR LA DOCENCIA EN ARQUEOLOGÍA: *PODCASTING*, H5P Y LA COLECCIÓN DE REFERENCIAS

---

JOSÉ ÁNGEL EXPÓSITO ÁLVAREZ  
*Universidad Complutense de Madrid*

ANA RITA GARCÍA COBEÑA  
*Universidad de Cádiz*

JOSÉ LUIS PORTILLO SOTELO  
*Universidad de Cádiz*

### 1. INTRODUCCIÓN

El ámbito universitario sigue necesitado de una mayor dinamización en la actividad docente, especialmente en las materias prácticas de las humanidades, donde estos pasos se están dando de una manera más pausada. Los alumnos proceden de un sistema educativo previo (educación secundaria) donde se les ofrece una alta estimulación sensorial, reforzada en su vida cotidiana por el contacto masivo con medios digitales altamente visuales. En la docencia universitaria esta estimulación es mucho menor, y los sistemas tradicionales mayoritariamente expositivos suponen importantes problemas para captar la atención de estos alumnos, especialmente en los primeros cursos de su formación universitaria. Es en este contexto en el que se mueve nuestra propuesta, que busca ofrecer un mayor dinamismo a las asignaturas que representan el primer contacto con la arqueología dentro del currículo formativo del Grado de Historia, y que hemos venido desarrollando a través de nuestra experiencia docente tanto en la Universidad de Cádiz, con la asignatura *Introducción a la Arqueología*, como en la Universidad Complutense de Madrid, en la asignatura de *Arqueología del Mundo Mediterráneo*. La arqueología se corresponde con una materia que puede ser motivadora pero debe estimularse convenientemente, especialmente en

lo que respecta a las actividades prácticas asociadas a ambos casos, por lo que es en este marco en el que hemos decidido aplicar el uso de una combinación de herramientas didácticas destinadas a cubrir estas carencias comunicativas centrándonos en el uso de la creación de archivos sonoros (podcast), en el uso de juegos didácticos a través del campus virtual de la asignatura (con herramientas H5P) y en la utilización de colecciones de referencias.

Así, en las líneas siguientes exponemos los objetivos, metodología y resultados derivados de esta experiencia docente que creemos que puede ser de interés para asignaturas afines o contextos análogos.

## 2. OBJETIVOS

Dentro de los objetivos que buscamos con la presentación de este trabajo se encuentra en primer lugar generar una experiencia práctica de aprendizaje y presentarla a la comunidad educativa.

El segundo objetivo es generar los contenidos experienciales, centrados en el uso del podcast, las herramientas H5P y el uso de colección de referencias.

En tercer lugar pretendemos que esta actividad contribuya a despertar el interés entre el alumnado por esta materia y estimular su curiosidad en relación a su contenido, todo gracias a una presentación y desarrollo de los contenidos de una manera más amena y atractiva.

En cuarto lugar, pretendemos exponer igualmente los medios de evaluación utilizados para el análisis de resultados de nuestro trabajo que confirman la idoneidad de la propuesta en términos cuantificativos.

Atendiendo a estas premisas, en última instancia pretendemos comparar los métodos y resultados de una experiencia práctica, evaluada y con resultados objetivos, que exponemos en estas líneas para que pueda servir como modelo para asignaturas análogas de materias afines, pero que a nivel metodológico puede ser cómodamente extrapolada a otras materias dentro de las humanidades, de manera que sirva como un recurso para dinamizar el acercamiento a esta materia.

### 3. METODOLOGÍA

En esta experiencia hemos planteado la realización de tres actividades diferentes referidas al contenido de la docencia práctica de asignaturas introductorias de arqueología, que desarrollaremos a continuación y que responden a metodologías diversas, pero que han servido de diferente manera para dinamizar el desarrollo de las prácticas de estas asignaturas. Las actividades, son las siguientes, como ahora desarrollaremos:

- Creación de un podcast.
- El juego del Mapa del Tesoro (H5P)
- Uso de las colecciones de referencia.

#### 3.1. PODCAST

El podcast ha servido como herramienta didáctica desde sus propios orígenes, casi a la par que su desarrollo como instrumento de ocio (Piñero-Otero y Costa, 2011; Román Graván, 2013). Estos archivos de audio, grabados digitalmente y que pueden ser descargados mediante suscripción, son ampliamente populares en la actualidad, con una oferta muy amplia en cuanto a número y a temáticas, siendo distribuidos al público general a través de plataformas como Spotify, Google Podcast, Apple Podcast o Ivoox. Estos podcasts ya se están utilizando e implementando para su uso formativo en materias afines a las humanidades y la arqueología, tal y como hemos expuesto en trabajos anteriores (Expósito y Díaz, 2021), por lo que su utilización en este tipo de marco docente está bien articulada y se está aplicando con éxito en ámbito universitario, y es que la implementación del uso de las tecnologías de la información en la educación superior está plenamente consolidada, como refrendan Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina (2020).

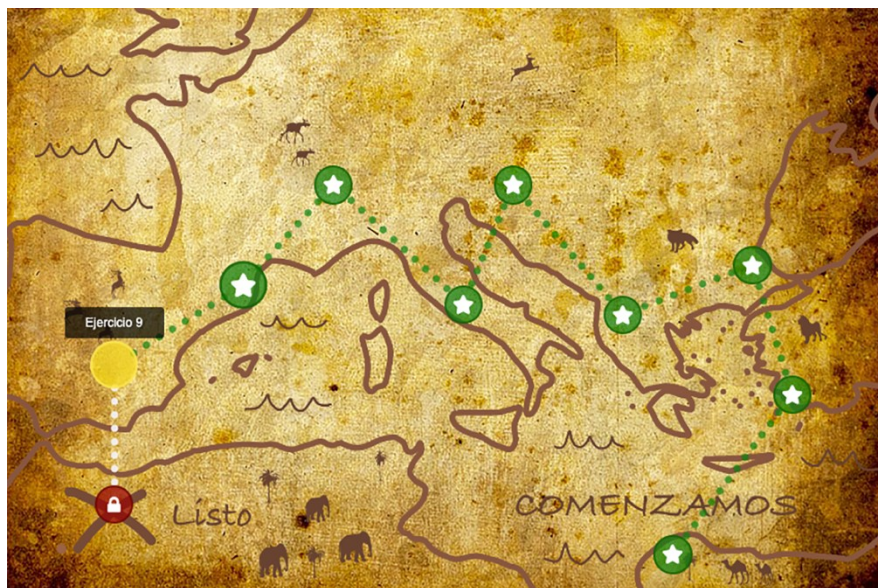
En lo que respecta a la actividad que presentamos tomando como base el uso de podcast, y adentrándonos en sus detalles, debemos apuntar que esta se planteó de manera grupal. Consistía en que los alumnos se organizaran por grupos de 2-3 personas y cada uno de estos grupos eligiera un tema específico de los que previamente el profesorado había seleccionado dentro de los contenidos de la asignatura, aunque se le ofrecía libertad a los alumnos para proponer temas en los que tuvieran

un interés especial siempre que fuesen avalados por el profesor y respondiera a esta misma vinculación con el temario de la asignatura. Sobre este tema, los alumnos debían buscar los contenidos de forma autónoma, con la tutela del profesorado, y crear una grabación sonora de entorno a 5-8 minutos en formato podcast, donde participasen todos los intervinientes de forma proporcional, presentaran el tema y comentarían los hitos principales. Se buscaba que desarrollasen su capacidad de síntesis, escogiendo las ideas principales, que debatieran sobre la selección de contenidos, y que se enfrentasen (posiblemente muchos por primera vez) a exponer ante una audiencia un tema específico. La actividad tenía una segunda fase, que consistía en la reproducción del audio en clase y que tanto el resto de compañeros como el profesorado preguntase sobre las cuestiones que estimasen conveniente en torno al tema o su exposición, de manera que los autores debían defender su trabajo ante el auditorio de forma solvente mostrando así su correcta preparación del podcast más allá de los contenidos expuestos en la grabación. Se buscaba con ello desarrollar, por una parte, sus destrezas comunicativas, en una práctica que posiblemente será una constante tanto en su carrera profesional como académica, pero también que llevasen a cabo un aprendizaje específico sobre un tema concreto y que fomentasen tanto su capacidad de síntesis y selección de ideas principales como de trabajo en equipo. No podemos olvidar que, en última instancia, la exposición en clase de estos audios también sirvió para que el resto del alumnado aprendiese sobre los temas expuestos, mejorando por tanto el conocimiento general de materias específicas en el aula.

En este caso, el sistema de evaluación se llevó a cabo mediante el uso de la rúbrica, ya que permitía al equipo docente, a través del uso de una matriz de criterios y niveles de logro, evaluar individualizadamente cada una de las destrezas que los alumnos debían desarrollar con esta actividad de manera clara y sencilla, reduciendo a su vez la arbitrariedad y la subjetividad de la evaluación, lo que supone del mismo modo limitar el margen de error en la calificación. El uso de rúbrica para evaluación en ámbito de la educación superior está ampliamente consolidado, y es especialmente recomendado en cursos iniciales como los que presentamos ya que suponen un cambio de modelo educativo

determinante para muchos alumnos, si bien todavía está el debate abierto en torno a su correcta utilización por muchos docentes universitarios de cara a la evaluación de competencias y no solo de contenidos, como reflexionan al respecto Velasco-Martínez y Tójar (2018).

**FIGURA 1.** Vista del juego tipo Mapa del Tesoro realizado mediante la herramienta H5P, donde se observa el progreso en las distintas etapas del juego que se van desbloqueando hacia la resolución final.



Fuente: elaboración propia

### 3.2. EL JUEGO DEL MAPA DEL TESORO

La siguiente herramienta formaba parte de una actividad más amplia destinada al conocimiento de los contextos materiales de las sociedades del mundo griegos, fenicio-púnicos y romanos de *Hispania*, vehiculada a través de la realización de una visita técnica al museo. Así, la actividad constaba de una primera parte, en la que se llevaba a cabo una visita de carácter expositivo a salas específicas del museo que permitieran tratar los contenidos asociados a esta temática, incidiendo en los aspectos más relevantes de los contextos materiales expuestos. Tras este recorrido, donde el protagonista principal es el profesorado, se procedía a aplicar la herramienta didáctica que presentamos, convirtiendo al

alumnado de un rol pasivo a uno activo y claramente protagonista de la actividad. En este caso, se corresponde con una herramienta insertada en el campus virtual de la asignatura, que los alumnos pudieron abrir con sus dispositivos móviles y comenzar a utilizar en grupos o individualizadamente, siguiendo una serie de pistas para buscar en el museo determinadas piezas que les permitieran ir respondiendo a las preguntas planteadas y seguir el camino marcado por este recurso digital a modo de mapa del tesoro hasta su resolución. Con esta actividad se perseguía reforzar el conocimiento sobre determinados objetos motivando a los alumnos a acercarse a ellos y buscar entre sus atributos la resolución de las cuestiones planteadas en la actividad, a la vez que se ofrecía un recurso ameno y desenfadado que rompiera con la rigidez de la actividad expositiva previa.

Esta herramienta tiene como base a Moodle, el LMS (Learning Management System o sistema de gestión de aprendizaje) más generalizado en el ámbito educativo y en el que se basa la mayoría de los campus virtuales de nuestras universidades en España. Esto permite que la actividad pueda ser replicada en otras universidades o espacios de formación superior sin excesiva complejidad. Entre las herramientas de Moodle está el H5P, un recurso colaborativo con contenidos normalmente libres que permite la creación y participación de contenidos interactivos como escenarios, videos, test, juegos, etc. para su utilización como recurso docente. Este recurso nos permitió crear una actividad a modo de mapa del tesoro, que contemplaba la realización de una serie conectada de preguntas de manera que a cada respuesta correcta se abría a una nueva pregunta que condujese poco a poco a un objetivo final. Esto se puede configurar con diferentes variables y permite introducir tu propio marco visual, que en nuestro caso diseñamos a modo de mapa del Mediterráneo donde se iría siguiendo el citado recorrido (figura 1). Así, pudimos crear el marco de una actividad amena y divertida combinando una salida fuera del aula con el uso de recursos digitales. Su desarrollo y creación es notablemente más laborioso que otro tipo de herramientas didácticas, si bien debemos apuntar que una vez que creas el modelo, este puede exportarse y editarse, lo que permite replicarlo y

modificarlo para que pase a formar parte de la panoplia de actividades disponibles para el docente.

Este tipo de recurso está siendo ya planteado con éxito en ámbito universitario, utilizándose con solvencia este tipo de formatos de preguntas a modo de mapas del tesoro, por ejemplo en asignaturas de la rama de ciencias de la tierra (Escavi *et al.*, 2024). Este tipo de recurso supone una novedad para materias de humanidades como las que presentamos, como la Arqueología o la Historia, si bien es cierto que las mismas presentan un amplio potencial para su uso como hemos demostrado en el ejemplo presentado en este trabajo. Por otra parte, la posibilidad de combinar este recurso con otras actividades, permite implementar el aprovechamiento docente del mismo y su eficacia.

La evaluación de esta actividad no ofrece grandes dificultades ya que el propio entorno de Moodle procesa y categoriza los resultados de la actividad automáticamente de manera que los aciertos, errores y la puntuación de dicho juego se carga automáticamente en el apartado de calificaciones de la plataforma para cada alumno. Por tanto, lo único importante es utilizar esta herramienta en un entorno Moodle, algo que como ya hemos comentado es relativamente sencillo para la mayoría de las universidades españolas por partir la mayoría de los campus virtuales de nuestras universidades de entornos similares y siempre compatibles con este tipo de recursos.

### 3.2. LA COLECCIÓN DE REFERENCIAS

La última de las herramientas didácticas que presentamos se corresponde con el uso de colecciones de referencias para el aprendizaje e identificación de los contextos materiales cerámicos en arqueología. Este tipo de metodología es habitual en arqueología y ejemplos de aplicación de este tipo de instrumentos se pueden encontrar entre las publicaciones docentes más recientes (Busto y Sánchez Castillo, 2023), aunque es cierto que de forma limitada.

En el caso que presentamos, este recurso se empleó para la enseñanza de las tipologías cerámicas de época romana y consistió en la utilización de varios tipos de colecciones. Por una parte, se cuenta con la colección

de piezas originales de referencia existentes en las distintas universidades y que ejemplifican las principales categorías vasculares de este periodo histórico al integrar muestras puntuales de vajillas de mesa (*sigillata*, barniz negro, formas vidriadas y cerámicas de paredes finas), luminaria, cerámicas comunes y de cocina, recipientes auxiliares, registros anfóricos y material de construcción principalmente. Estas piezas, normalmente fragmentarias pero que conservan todas sus particularidades técnicas, permiten que los alumnos se familiaricen con las texturas, acabados, dimensiones y características reales de cada tipología cerámica, además de que gocen del contacto directo con el objeto original al poder tocarlas con sus propias manos.

Por otra parte, existen otro tipo de colecciones de referencias formadas por copias cerámicas reproducidas en alta calidad que permiten que los alumnos aprecien las formas y volúmenes de piezas completas, favoreciendo la comprensión funcional de las mismas. Si trabajamos con colecciones de copias con buenos acabados, la apreciación sensorial será elevada y la posibilidad de establecer una correspondencia entre las formas originales y las copias que están a su disposición será muy alta.

Entendemos que en esta combinación del uso de copias y originales se encuentra el equilibrio y las mejores opciones de aprendizaje de las tipologías cerámicas, ya que permite combinar las características sensoriales de las piezas originales y la reconstrucción tanto volumétrica como de acabados que ofrecen las copias de buena calidad.

Una alternativa que se puede utilizar para complementar estos recursos, si fuera necesario, es la utilización de técnicas de escaneos tridimensionales e incluso de impresión digital 3D, como ya ha venido siendo aplicado para estos mismos fines didácticos por otros docentes e investigadores (Martínez *et al.*, 2023). La impresión 3D habilitaría al reconocimiento de formas y volúmenes a similitud de las copias cerámicas pero con un menor riesgo de rotura. Por el contrario, carecerían de la reproducción de engobes, pinturas o acabados a menos que estos fuesen simulados o aplicados con posterioridad a su impresión, si bien es cierto que no es fácil de conseguir este tipo de remates sobre soporte plástico

en el estado actual de desarrollo de esta herramienta. Con respecto a los modelos tridimensionales per sé, de cara a su puesta en valor por parte de la comunidad científica o académica, lo más habitual es la incorporación de estos modelados a repositorios digitales como *Europeana*<sup>4</sup>, una herramienta financiada por la Unión Europea y al servicio de la comunidad educativa que da acceso a millones de ítems digitalizados en 2D y 3D correspondientes con testimonios del patrimonio cultural europeo. Otro instrumento complementario y compatible con la anterior es *Sketchfab*<sup>5</sup>, un potente editor 3D online que permite subir y visualizar objetos en 3D, entre los que se encuentran ya miles de piezas cerámicas de carácter arqueológico que son subidas por la comunidad científica para su uso y visualización pública. La utilización de estos recursos digitales puede suplir la presencia de grandes piezas cerámicas, facilitando así su accesibilidad e integración en el aula, y complementando de manera efectiva las colecciones de referencia originales y de copias que sí se integren entre los recursos disponibles por el alumnado en el aula para estas actividades (véase Vargas, Díaz y Bernal 2021). Para más información sobre el uso específico en ámbito docente de colecciones de referencias cerámicas, remitimos al trabajo encabezado por J.L. Portillo que publicamos en esta misma monografía referido al uso de este recurso para el tratamiento docente de las llamadas cerámicas comunes de época romana<sup>6</sup>.

Partiendo de estos preceptos, la actividad que planteamos como ejemplo se desarrollaba explicando cada una de las tipologías cerámicas con el correspondiente apoyo visual mediante diapositivas. El recurso de las colecciones de referencia (originales y copias) se utilizaba integrándolo con estas explicaciones para cada una de las categorías vasculares cerámicas, de manera que el alumno dispusiera de la contrastación entre

---

<sup>4</sup> <https://www.europeana.eu/es>

<sup>5</sup> <https://sketchfab.com>

<sup>6</sup> Recursos docentes en arqueología para la enseñanza de la cerámica común de época romana: colecciones y reproducciones arqueológicas, herramientas digitales e IA, firmado por J.L. Portillo Sotelo, J. Á. Expósito y A. R. García Cobeña.

la explicación y su apreciación sensorial en una combinación ampliamente enriquecedora como acabamos de apuntar.

A la hora de exponer los métodos de evaluación utilizados para calificar el aprendizaje de esta actividad, decidimos recurrir en esta ocasión a la realización de fichas de evaluación, que permitan evaluar las competencias adquiridas de manera acorde al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Concretamente, planteamos un modelo de ficha que requiere, en primer lugar, la identificación de un número determinado de piezas cerámicas, las cuales deben ser integradas dentro de las distintas categorías vasculares generales, ofreciendo distintos niveles de complejidad, y permitiéndonos evaluar el nivel de comprensión de estas categorías y la capacidad de identificación general de cada una de ellas por parte del alumnado. Una segunda parte conlleva la catalogación precisa de varias piezas más, lo que permite evaluar las destrezas adquiridas para la búsqueda tipológica en los distintos manuales o recursos catalográficos específicos, y para el reconocimiento de detalles específicos de cada pieza. La combinación de estos dos tipos de actividades nos permite evaluar la comprensión de las materias estudiadas por parte del alumnado y su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a un análisis real atendiendo a las características individualizadas para cada pieza.

#### 4. RESULTADOS

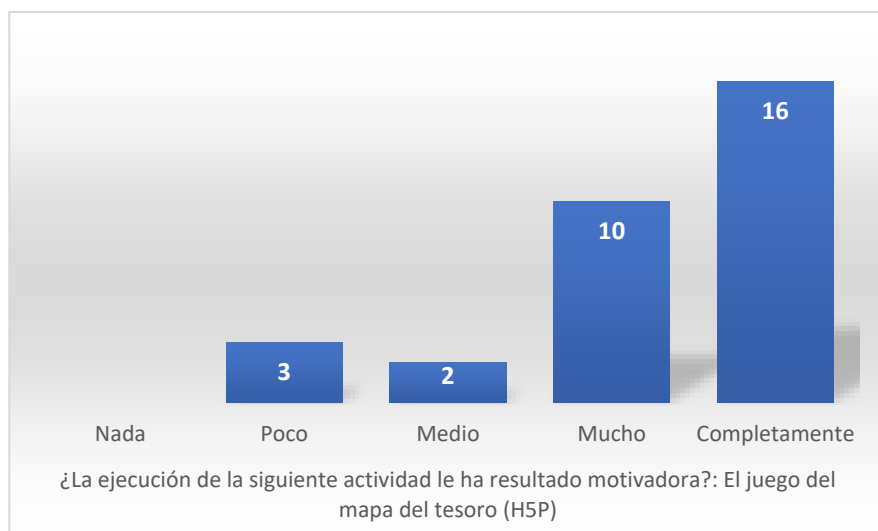
La aplicación de estas tres herramientas didácticas representó un elemento motivacional destacado para el alumnado confirmando así su idoneidad. Para sustentar esta afirmación disponemos en primer lugar de las opiniones y valoraciones realizadas por los alumnos de manera directa y las recogidas por escrito en el dossier de prácticas que debían entregar en el marco de esta asignatura, donde confirmaron que, de forma general, resultaron recursos motivacionales que despertaron su interés y dinamizaron la experiencia práctica de la asignatura.

En segundo lugar, para disponer de un elemento de evaluación de la actividad más objetivo, realizamos una encuesta que nos permitiese

conocer el grado de satisfacción de estos tres recursos didácticos en el marco de la asignatura. Así, al preguntar al alumnado si cada una de las actividades les resultaron motivadoras, el 61% de los estudiantes calificó como muy o completamente motivadora la actividad del Podcast. Al referirnos de la misma manera sobre el uso de colecciones de referencias, el porcentaje subió hasta el 71%, mientras que cuando preguntamos por la actividad del mapa del tesoro (Gráfico 1) los porcentajes se alzaron hasta el 84% por parte de los alumnos que opinaban que era una actividad muy o totalmente motivadora. Al respecto, debemos destacar que para ninguno de los 31 alumnos encuestados hubo actividades que no les generase motivación y no sobrepasó el 12% de los alumnos que opinaban que les generaba una baja motivación alguna de estas tres actividades. Como complemento a la cuestión sobre el mapa del tesoro, preguntamos si el uso de este tipo de herramientas integradas en el campus virtual había mejorado su comprensión sobre los contenidos o las competencias asociadas a la asignatura, a lo que el 77% opinó que lo habían hecho mucho o completamente, quedando de nuevo ausente el extremo contrario de las valoraciones negativas. Estos resultados nos permiten confirmar que en líneas generales ha existido una buena acogida por parte del alumnado de cara a integrar este tipo de actividades en la docencia de la asignatura, siendo especialmente valorada la del mapa del tesoro, una actividad digital que requería una mayor complejidad organizativa, pero que los alumnos han sabido valorar de forma generalizada.

A la hora de tratar sobre otras cuestiones relacionadas con las actividades, preguntamos sobre su grado de dificultad, ya que no nos interesaba que fuera ni demasiado sencilla que no supusiera un reto para los alumnos, ni demasiado compleja que pudiera hacer que desistieran de su resolución. Así, los resultados nos confirmaron que en torno al 50% consideraban que ofrecían una dificultad media, oscilando el 46% entre poco y mucho, solo llegando a los extremos un limitado 4% de los encuestados, que coincidía que consideraban nada complejas estas actividades. De esta manera, pudimos estimar que las actividades se encontraban dentro del rango de dificultad que deseábamos y que eran coherentes con lo planificado.

**GRÁFICO 1.** Gráfico que recoge porcentualmente la valoración de los alumnos sobre la motivación despertada tras la realización de la actividad del Mapa del Tesoro en la asignatura introductoria Arqueología del Mundo Mediterráneo, encuesta realizada sobre una base de 31 alumnos.



*Fuente:* elaboración propia

Preguntamos en último lugar si los contenidos tratados en estas actividades eran acordes con los temas de la asignatura en la que se integraban, cuestión que de forma igualmente clara refrendaba el uso aplicado, ya que el 84% del alumnado coincidía que esta idoneidad era alta o muy alta y el restante 16% lo identificaban como de una concordancia media, sin que existieran desavenencias al respecto por parte de los 31 encuestados.

De esta manera, y como síntesis de resultados, podemos confirmar que la aplicación de estas herramientas ha sido altamente satisfactoria para la gestión del grupo en general y para los estudiantes en particular, creando sinergias positivas entre los alumnos y los docentes, permitiendo romper la pauta unidireccional de la actividad del profesorado y conllevando una mejora de la dinámica general del proceso de enseñanza basado en herramientas de aprendizaje muy diferentes. Los resultados estadísticos de las encuestas realizadas por los alumnos avalan estas conclusiones, valorando muy positivamente el poder disponer de estos recursos y herramientas que les permiten profundizar en la materia a la vez que avanzan en el aprendizaje general de la asignatura de una manera dinámica y amena.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La arqueología es una actividad con un alto componente práctico, pero buena parte de la docencia no referida a la metodología de excavación queda focalizada mayoritariamente en una actividad unidireccional por parte del docente. En este caso, queríamos ofrecer herramientas diferentes, que permitan dinamizar las clases pero que sirvieran para motivar al alumno con recursos variados, que se pudieran adaptar en cada caso a los contenidos de la asignatura y que generasen para el docente un stock de recursos a su disposición de cara a su aplicación futura en el aula. La utilización de diferentes estrategias docentes, evaluadas cada una de ellas con los medios que consideramos más adaptados a cada caso, sirven como ejemplo de herramientas que permiten romper la rigidez del aula y amenizar la docencia de la asignatura sin perder la necesaria rigurosidad de los contenidos.

Desde nuestro punto de vista, y apoyados tanto por los datos estadísticos como por los resultados de la aplicación de los sistemas de evaluación expuestos, creemos que ha resultado una propuesta altamente enriquecedora. Así, el podcast obliga al alumnado a enfrentarse a destrezas comunicativas poco desarrolladas de forma general, ofreciendo un aprendizaje autónomo pero muy específico. El juego del mapa del tesoro, una herramienta de gamificación en entorno digital muy efectiva, sorprende al alumnado muy positivamente y le obliga a sintetizar y repasar los contenidos recibidos previamente de forma pasiva, activando su curiosidad y despertando su interés. En último lugar, el uso de colecciones de referencia prepara al alumnado como historiadores que deben estar en disposición de recurrir a los contextos arqueológicos (se dediquen o no a esta disciplina), y les ofrece una serie de pautas y estrategias para reconocer e identificar piezas arqueológicas de distintas épocas con sencillas reglas de reconocimiento gracias a ese contacto directo con el bien.

Así, de este modo, consideramos de manera conclusiva que la propuesta es altamente exitosa, responde a los objetivos inicialmente planteados y sirve como ejemplo para su aplicación en otros ámbitos afines tanto de las humanidades en general como de la arqueología en particular, poniendo de esta manera a disposición de la comunidad educativa una nueva panoplia de recursos de dinamización de la educación superior universitaria.

## 7. REFERENCIAS

- 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
- Escavi, J. I., Martín, P., Herrero, M. J., Escolano, F. y Page, J. (2024). Mapas del Tesoro de H5P en Moodle como instrumento de Gamificación dinamizador del aprendizaje autónomo en asignaturas de Ciencias de la Tierra, *Edunovatic 2024* (pp. 87-88). Adaya Press
- Expósito, J.A. y Díaz, J.J. (2023). Aprendiendo Arqueología. El podcast como herramienta docente en Arqueología. En L. Luceño, C. Gregorio y P. Campos (Coords.), *Nuevas tendencias en innovación educativa en arquitectura, arte, moda, historia y humanidades* (pp. 930-943). Dykinson
- Martínez, C., Abellán, J., Maldonado, A. y Rouco, J. (2023). Fotogrametría, modelado e impresión 3D como nuevas plataformas de representación de la cerámica medieval. En S. Carbonell, M. Fructuoso, A. García López, P. Martín de la Sierra, J. L. Martínez, E. Moya, N. Pastor, P. Ramón e I. Serna (Eds.), *Periferias: desde los márgenes de la arqueología* (pp. 331-335). Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Román Graván, P. (2013). Utilización educativa del sonido. Los podcasts. En J. Barroso Osuna y J. Cabero Almenara (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicada a la formación y desarrollo curricular* (pp. 149-166). Pirámide
- Piñero-Otero, T. y Costa, C. (2011). Potencialidades del Podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria. *Revista Etic@net*, 11, 124-136. Universidad de Granada
- Poveda-Pineda, D. F. y Cifuentes-Medina, J. E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104.
- Vargas Girón, J. M., Díaz Rodríguez, J. J. y Bernal Casasola, D. (2021). Aprender sobre cerámica antigua. El potencial de las ceramotecas como herramienta docente en arqueología. En O. Buzón-García, M. C. Romero García y A. Verdú Vázquez (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1465-1485). Dykinson.
- Velasco-Martínez, L. C. y Tójar, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 183-208. Universidad de Granada <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>

## LA APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS<sup>7</sup>

---

JESÚS LÓPEZ DE LERMA GALÁN  
*Universidad Rey Juan Carlos*

### 1. INTRODUCCIÓN

Desde una visión global, autores como Sánchez Cerezo han considerado que la comunicación educativa es parte de un proceso mediante el cual se estructura y desarrolla la personalidad del estudiante. Esto implica un esfuerzo por parte del sujeto receptor de la información, que debe mostrarse receptivo y tener una interacción con el medio y con los propios conceptos que construye e interioriza (Sánchez, 1991, p. 43). La educación tiene la tarea de determinar los valores y criterios que determinan el comportamiento del ser humano en su vida (Cebrián, 1984, p. 191). De ahí, podemos inferir la importancia del profesor en los sistemas educativos, a lo que debemos sumar que el nuevo aprendizaje no puede vivir de espaldas a los instrumentos que mayoritariamente suministran información a la sociedad, en donde ha tenido un especial protagonismo Internet y los medios informáticos.

En este desarrollo evolutivo del ser humano, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un factor de cambio para el conglomerado social. De un modo particular puede decirse que afecta a los individuos en su cultura y requieren que la persona esté dotada de ciertas competencias que le van a convertir en un sujeto

---

<sup>7</sup> Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto nacional de generación de conocimiento "Los derechos fundamentales en las integraciones. Estudio constitucional comparado". Proyecto de I+D+i del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientado a los retos de la Sociedad Referencia PID2023-147570NB-100, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

valioso dentro de un entorno cambiante y en constante evolución (Castro, 2007, p. 226). En este proceso las TIC van a impactar de una forma directa en la educación, concretamente en lo que se define como el proceso enseñanza-aprendizaje; por ello entendemos necesario hacer una investigación sobre la aplicación de esas tecnologías en los estudios universitarios en ciencias jurídicas.

## 2. OBJETIVOS

El trabajo científico que se presenta defiende el uso de las TIC en la Educación Superior incidiendo en el papel del profesor como elemento determinante en el proceso de enseñanza. El objetivo principal es abordar las nuevas competencias docentes en la que se dibuja el perfil de un *profesor interdisciplinar* que no solo domina sus asignaturas, sino que tiene competencias tecnológicas que le sirven para proyectar el conocimiento de una forma más universal.

Por otro lado, este trabajo profundiza en los nuevos cambios que las tecnologías han implicado en la educación del siglo XXI. La modernidad y el auge de los medios de comunicación obliga a una educación mediática en la que se enseña y aprende en relación con los novedosos sistemas tecnológicos, aportando una formación esencial en el caso de un alumnado especializado en ciencias jurídicas. De hecho, actualmente para lograr resultados en el aprendizaje se deben realizar unas prácticas didácticas basadas en el uso eficiente y adecuado de las nuevas tecnologías, como se explicará en los siguientes apartados.

## 3. METODOLOGÍA

La principal innovación de esta investigación reside en unir diferentes parámetros de interpretación de la realidad para analizar un hecho, buscando contrastar diversos enfoques teóricos con la finalidad de inferir consecuencias. Para realizar esta tarea se realizará un estudio científico sobre el uso de las nuevas tecnologías en la universidad, a través de un análisis descriptivo de la literatura científica de autores y especialistas que han estudiado en profundidad las cuestiones objeto de la investigación.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La revolución tecnológica está introduciendo nuevos elementos en el sistema comunicativo, modificando los soportes técnicos y los hábitos de consumo. Esto ha creado nuevas dinámicas en la sociedad, que como explica Merayo, hace que la sociedad corra demasiado deprisa, en una dinámica llena de modas y avances tecnológicos, pero sin saber muy bien hacia donde nos movemos (Merayo, 2000, p. 35). La revolución tecnológica sin control en la enseñanza puede ser caótica salvo que defendamos la figura del profesor con competencias tecnológicas y capacidad de dirigir las acciones formativas de sus estudiantes.

En un mundo globalizado puede decirse que las TIC son todos aquellos recursos, herramientas y programas que los usuarios van a utilizar al objeto de procesar documentación, así como administrar y compartir la información. Lógicamente, para realizar estos fines se hace necesario el empleo de diversos soportes tecnológicos como computadoras, teléfonos móviles, televisores, así como reproductores portátiles de audio y video (Vinueza y Simballa, 2017, p. 355), entre otros medios. Por tanto, en la sociedad de la información la tecnología implica una nueva forma de entender la educación universitaria, lo que va a tener un impacto muy directo en el desarrollo de novedosas metodologías docentes que se van a ir explicando en este texto. De hecho, hay autores que definen las TIC como una serie de herramientas, procesos y productos de conocimiento humano que sirven para mejorar la comunicación en procesos específicos cognitivos (Zubieta, 2012, p. 19). Además, esas tecnologías de la información son esenciales para proyectar ese conocimiento, de una forma cercana, estimulando los sentidos y desarrollando una nueva reformulación de la realidad educativa.

Como se viene explicando, en el registro de información es fundamental el uso de ordenadores puesto que permite la identificación y selección de determinados contenidos. Por tanto, desde este planteamiento puede asociarse el uso de la tecnología con la comunicación fomentando la interacción con el ser humano (Sánchez, 2018, p. 155). A ello

debe sumarse que los sistemas de inteligencia artificial están revolucionando los métodos de búsqueda de información, aunque todavía se es participe del razonamiento contextual del ser humano para darle sentido a esas localizaciones.

Sin embargo, pese a esos avances, como apunta Cebrián, en el tratamiento de la información hay que considerar diversos factores. Principalmente, hay que señalar que tener más volumen informativo no implica tener una mejor información. En este sentido hay que aclarar que la cantidad solo puede ser sinónimo de calidad si somos capaces de discernir entre la marea de datos que recibimos (Cebrián, 1984, pp. 191-192). En esta línea Internet marca el punto de inflexión y se convierte en el salto cualitativo que cambia y redefine los modos de conocer y relacionarse el hombre con su nuevo entorno (Belloch, 2010), facilitando todo tipo de accesos. De hecho, la presencia de la fibra óptica como medio ultrarrápido de transporte de la información ha significado una importante revolución al igual que la comunicación inalámbrica entre los equipos digitalizados (Castro, Guzmán y Casado, 2007, p. 213); unas innovaciones que actualmente son esenciales en el mundo de la enseñanza, reduciendo las desigualdades entre los estudiantes que pueden alcanzar el mismo nivel de conocimiento, en lo que podría denominarse como una “democratización de la educación”.

Asimismo, desde una perspectiva más particular puede decirse que el uso de las telecomunicaciones junto con el uso masivo de los medios de comunicación, así como redes tipo Internet o la propia Intranet están contribuyendo intensamente a efectivizar los procesos de aprendizaje individual y colectivo (Leibowicz, 2000, p. 66), y en esa dinámica tiene un papel importante el profesor universitario. Hablamos, por tanto, de una creatividad imperante en el docente que se va a ir retroalimentando en el sistema educativo; esta nueva actitud supone que el docente mientras consume y enseña también produce contenidos. Pese a todo, no puede obviarse que existen ciertos peligros y amenazas en el abuso de la tecnologías en la enseñanza; así, por ejemplo, frente a la saturación de la información el profesor debe adoptar una actitud crítica ante el importante volumen de datos sin control que encuentra (Suárez, 2013, p. 9). Esto supone que la influencia de las tecnologías, los medios de

comunicación y su contextualización en la sociedad de la información, están sirviendo al profesorado para adoptar una posición cada vez más crítica con el entorno que le rodea.

Pese a todo, es innegable que el aprendizaje con los medios de comunicación y las TIC incide de una manera positiva en el alumno permitiéndole investigar su entorno. En esta línea puede decirse que experiencias relacionadas con los recursos multimedia, así como contenidos audiovisuales, simulaciones, o sistemas de información en web, consiguen amplificar todos los procesos de aprendizaje, provocando una estimulación en el receptor de esa información que le anima a participar activamente (Rocha, 2013, p. 13). El conocimiento masivo que nos ofrecen las TIC implica también desarrollar la percepción del ser humano, que crea una imagen mental en relación a las experiencias que acumula, lo que también supone un proceso de selección, interpretación y sensaciones (Peterson y Sánchez, 2016, p. 229), que potencia la capacidad de aprendizaje del alumno.

Complementariamente, puede decirse que los nuevos medios de comunicación hacen referencia a una serie de estructuras de comunicación que se producen en Internet y que van a caracterizar un nuevo espacio de comunicación determinado por su actualización e interactividad (Martínez *et al.*, 2014, p. 63). Hay que señalar que la interacción entre profesor y estudiante supone también una canalización de recursos importantes utilizados en educación. Los recursos multimedia empleados de una forma genérica junto a la búsqueda y organización de la información suponen la participación del estudiante en la comunidad virtual, aprovechando la sinergia creada para hacer crecer el conocimiento personal (García, 2013, p. 29). Esto convertirá a los estudiantes en miembros activos y participantes en los procesos culturales, redundando en una sociedad más democrática y justa, y sobre todo más formada ante los desafíos futuros. Además, las TIC ayudan a los estudiantes a defender proyectos o a tener capacidad crítica (Merayo, 1998, p. 21), dotándole de un mayor grado de argumentación.

En resumen, puede decirse que los nuevos tipos de comunicación en red fomentan una conexión inmediata, ya sea síncrona o asíncrona en las automatización de las actividades, que redundan en un

almacenamiento de la información y en una constante interacción entre computadores y usuarios (Cruz *et al.*, 2019, p. 3). En el elenco de instrumentos que componen las TIC podemos hacer uso de innumerables recursos que tienen una clara proyección en el mundo educativo. Por tanto, se habla de recursos multimedia, simulaciones, presentaciones de contenidos audiovisuales, plataformas virtuales, foros de discusión, así como tutorías, blogs o redes sociales, entre otras. De todas ellos el factor común de estas nuevas tecnologías reside en el hecho de que su uso va a logra amplificar los procesos de aprendizaje (Rocha, 2013, p. 13), provocando en los estudiantes un claro estímulo para tener una participación activa. Sin embargo, llegados a este punto considero necesario investigar cómo estas tecnologías de la información inciden en el aprendizaje universitario de las ciencias jurídicas.

#### 4.2. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

Lo primero que debe señalarse cuando se aborda el uso de las tecnologías en el aprendizaje jurídico es que las TIC, por sí mismas, no generan propiamente aprendizaje, sino que realmente lo que hacen es determinar una nueva forma de comunicación en la educación. Puede decirse que la tecnología en comunicación ha supuesto en cierta manera una disminución de la jerarquización docente-estudiante para entrar en una nueva relación más igualitaria. En este sentido, el docente tendrá fundamentalmente un papel de orientador y de apoyo del alumno (Leibowicz, 2000, p. 65), que utiliza los recursos tecnológicos para controlar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en el aprendizaje del Derecho tenemos que contar con una serie de variables que han marcado su definición. Así, puede decirse que el estudio de las ciencias jurídicas ha venido marcado por un carácter tradicionalista que se ha visto determinado por lo que se ha denominado como la “cátedra magistral” (Carranza, 2016, p. 151); una cuestión que ha estado exenta de pocos cambios y transformaciones, utilizando complementariamente diversos recursos nemotécnicos (Cáceres, 2015, p. 127). Sin embargo, la era digital se caracteriza más bien por la identificación con dispositivos electrónicos en todas los ámbitos de la vida del

ser humano (Pérez y Campuzano, 2019), y esto nos exige una profunda reflexión; así, por ejemplo, si pretendemos que los sistemas de educación clásica se integren en el ciberespacio es necesario la involucración de un profesorado con competencias digitales que se debe formar y adaptar a los nuevos cambios (Schneider, 1996). Estamos en lo que podríamos denominar como la “revolución tecnológica de la educación”.

En esta línea, autores como González han mantenido que la educación jurídica debe ser también un elemento dinamizador que transforme y mejore la formación de estudiantes y docentes. Para ello es importante concretar una enseñanza basada en un trabajo de memorización dogmática dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje novedoso de descubrimiento e investigación de contenidos (González, 2013, p. 500), que respete en cierta manera las metodologías de búsqueda clásicas, aunque ahora utilicemos tecnologías de última generación.

No puede negarse que la nueva era digital ha supuesto un importante intercambio de conocimientos propios de un importante desarrollo científico en la informática y en las telecomunicaciones, que supera ampliamente el obtenido en las últimas décadas del siglo XX. Eso marca un antes y un después, pues supone el desarrollo de unos novedosos estándares de comunicación electrónica que ahora conocemos como TIC y cuyo elemento más representativo de este cambio es la red de Internet (Andrews, 2019, p. 115), como se viene explicando.

Asimismo, siguiendo con el estudio de las nuevas tecnologías en los ámbitos jurídicos, encontramos enfoques interesantes como el que aportan Camarillo y Barboza, que introducen el concepto de *analfabeta iusdigital*, que implicaría a aquellas personas que siguen aprendiendo Derecho sin utilizar las TIC. Esto supone un problema en el individuo que queda atrapado en una educación formal dentro de un determinado tiempo y espacio (Camarillo y Barbazo, 2020 a). Como puede observarse, esto le supone una serie de problemas añadidos en el desarrollo de su crecimiento intelectual y actualizado del mundo jurídico que, en el caso de los estudiantes, es muy perjudicial. De ahí se infiere la necesidad de fomentar una educación en conceptos básicos de Derecho, pero complementado con un uso inteligente de las nuevas tecnologías, que

ayuden al estudiante o al mismo profesional jurídico a tener una formación más eficiente y adaptada a los nuevos tiempos.

En este novedoso panorama es importante señalar que los gobiernos deben esforzarse para que los planes de enseñanza incorporen las nuevas tecnologías de la información, impulsando su desarrollo como instrumento escolar y método de investigación y aprendizaje. Una serie de iniciativas que necesita de un profesorado formado en nuevas tecnologías con competencias en sistemas multimedia (Cebrián, 1984, p. 199). En cualquier caso, la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de algunos docentes responde más a lo que se entiende como los intentos de la sociedad por adaptarse a los cambios tecnológicos que se le exigen profesionalmente. Esto lógicamente tiene unas incidencias muy directas, así por ejemplo puede decirse que la cultura digital ha impactado con mayor profusión en las nuevas generaciones de estudiantes, porque la información cada vez se comparte más en las redes sociales y plataformas electrónicas (Camarillo y Barboza, 2020 b). Por tanto, se habla de toda una revolución en el perfil docente y estudiantil que se han visto obligados a desarrollar su competencias con nuevas habilidades de carácter digital.

No obstante, frente a todo lo dicho, las TIC parten de una estrategia de comunicación coherente; con ello se pretende que las nuevas tecnologías respondan a una dinámica de conocimiento que sea conforme a unos objetivos previos de aprendizaje (Sánchez, 2008, p. 158). Esto implica que se debe tener una proyección más amplia de las tecnologías y que no se pueden contemplar como unas meras herramientas de comunicación sino más bien un elemento de aprendizaje que permita el intercambio de información. Como destaca Carranzas, la inclusión de la tecnología en la educación se ha convertido en un factor determinante para la generación y apropiación del conocimiento. Sin embargo, todo ello es parte de un proceso en el que están involucrados diversos elementos; de hecho, para que se pueda dar una apropiación del conocimiento se hace necesario la implementación de una práctica pedagógica que, fundamentalmente, se base en el uso de las TIC en la enseñanza del Derecho (Carranzas, 2016, p. 152). Por último, es importante reseñar que actualmente los abogados se forman con el uso de importantes tecnologías que

le ayudan a desarrollar su trabajo y en el que está teniendo un importante auge la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías.

#### 4.3. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LAS TIC. DIVERSOS ENFOQUES METODOLÓGICOS

Llegados a este punto puede defenderse que las TIC abocan la enseñanza del Derecho a un nuevo nivel de conocimiento. Además, se debe incidir en la base de que la enseñanza jurídica implica la realización de ciertas reformas y una constante evolución de conceptos. Como señala Cicero se exige una importante renovación y actualización de contenidos que implica una nueva concepción respecto a los modos de enseñar y a la forma en la que se puede aprender los conocimientos propios de las ciencias jurídicas (Cicero, 2018, p. 92). Rubio señala que esta nueva definición de la enseñanza obliga a al docente a superar las antiguas técnicas para intentar penetrar en la fortaleza audiovisual de los alumnos con instrumentos como la utilización de documentos audiovisuales, así como el desarrollo de clases-debate que obliguen a la participación, pero usando las ventajas de las nuevas tecnologías en la educación universitaria (Rubio, 2010, p. 33). La enseñanza tradicional no impacta en lo que podría denominarse propiamente como el desarrollo de ciertas habilidades y capacidades que son imprescindibles para los estudiantes de Derecho, esto implica el desarrollo de otras nuevas técnicas complementarias; estamos hablando de la capacidad de análisis de casos jurídicos (Carrasco, 2016), así como su resolución aportando argumentos jurídicos, que deben promover metodologías más activas con el uso de las nuevas tecnologías.

Estos cambios nos hacen elaborar una nueva forma de analizar la educación en Derecho, en la que fundamentalmente se debe valorar la actividad de los docentes. Sin embargo, los enfoques teóricos de la educación exigen también incluir teorías de la comunicación de masas, analizando cómo influyen estas cuestiones a la sociedad en su conjunto aportando nuevos elementos que impulsen la enseñanza (Buckingham, 2000, p. 60). No obstante, hemos de añadir que la educación en Derecho no es solo tecnología, sino más bien utilizar esas competencias para desarrollar habilidades. Así, por ejemplo, la competencia comunicativa pasa por aprender a hablar en público, es decir, el estudiante debe

prepararse para plantear reclamaciones, criticar propuestas o defender proyectos (Merayo, 1998, p. 21). Y para que eso se proyecte socialmente, se debe completar su formación en nuevas tecnologías con habilidades sociales que el profesor debe inculcar en sus alumnos.

Evidentemente, como se viene analizando, el modelo de estudio del Derecho se ha globalizado y esto ha determinado la formación de unos modelos de enseñanza jurídica a través de las TIC, que cada vez tienen más presencia en las universidades. Antúnez sostiene que los ambientes virtuales de aprendizaje pueden constituir en el futuro un escenario óptimo que sirva para promover una serie de interconexiones de conocimiento; con ello se pretende crear un espacio que integra diversas herramientas a través de los ordenadores conectados en red, lo que permite una enseñanza mucho más global con mayor alcance que, principalmente, se caracteriza por un ambiente metodológico determinado (Antúnez, 2018, p. 73). Esto implica que el proceso de aprendizaje de las ciencias jurídicas, inevitablemente, se transforma ante los nuevos retos tecnológicos y digitales.

En cualquier caso, la red se ha convertido en el factor determinante para interactuar no solo en el ámbito académico sino también en el terreno profesional, siendo un medio esencial en el trabajo diario. Su proyección reside fundamentalmente sobre la base de que es posible proyectar información en cualquier parte del mundo de una forma inmediata (Carranzas, 2016, p. 155). Partiendo de esta base puede decirse que esta cuestión ha revolucionado la vida de la sociedad y también ha creado un importante elenco de fuentes de información como el ser humano nunca antes había poseído.

No obstante, no puede obviarse que las TIC aportan una serie de herramientas que fundamentalmente van a permitir a las universidades favorecer los cambios en las estrategias didácticas, aunque realmente no puede decirse que generen reformas por sí solas (Cicero, 2018, pp. 95-96); esto exige que el estudiante tenga una actitud previa que le capacite para saber usar y aprovechar al máximo esa tecnología de la información. Autores como Monterroso y Escutia consideran que el aprendizaje del Derecho a través de las TIC es una gran ventaja de nuestro tiempo;

de hecho, la simulación de juicios supone una experiencia interesante e innovadora, que permite que los estudiantes del Grado en Derecho puedan realizar una estrategia educativa más participativa que lleva al estudiante a adquirir las competencias necesarias para su desarrollo profesional (Monterroso y Escutia, 2011, p. 53). Además, estas tecnologías permiten agilizar la preparación de casos, la resolución de asuntos jurídicos, ofreciendo al usuario un entrenamiento con bases de datos y sistemas informáticos de búsqueda de información de gran utilidad.

En esta enseñanza novedosa es importante reseñar que los medios de comunicación se han convertido en un poder de gran impacto en la sociedad que determinan modas y estilos y que llegan a indicar a los ciudadanos los temas sobre los que se deben hablar, que es bueno y malo y, especialmente, que actuaciones son reprobables o merecen aprobación (Merayo, 1997, p. 43). Las universidades actuales tienen la responsabilidad de incidir en la mejora de conocimientos de los estudiantes, y eso se puede hacer de múltiples formas, entre las que destaca el traslado de los avances científicos en la educación. Con ello se pretende una mejora de los métodos y vías para el logro de la formación continua del alumno (Merchán, 2017, pp. 854-855). Lógicamente, la introducción de la tecnología informática conlleva dotar al universitario de una serie de habilidades y competencias en base a valores, principios constitucionales y al uso responsable de las tecnologías.

Por último, partiendo de diversos estudios en torno al papel de la sociedad de la información y al enorme potencial que tiene Internet para encontrar contenidos, hay sectores que señalan también el efecto negativo de la proliferación de información, así como los posibles problemas de calidad de estos en función de la respuesta a intereses políticos, sociales o económicos (Belloch, 2010, p. 2). A ello debe sumarse que no siempre el uso de las TIC será plenamente rentable en la enseñanza de ciertas materias jurídicas o filosóficas; así lo destacan autores como Rubio que considera que en muchas ocasiones esas tecnologías evitan el componente reflexivo (Rubio, 2010, p. 36), pues no podemos obviar que los medios de comunicación audiovisual suelen aspirar al monopolio educativo e ideológico de las corrientes de opinión.

#### 4.4. PROFESORADO INTERDISCIPLINAR Y TECNOLOGÍAS

Tras analizar los aspectos tecnológicos no puede acabarse este estudio sin una mención al nuevo perfil del profesor interdisciplinar versado en competencias tecnológicas. Como venimos señalando los esquemas pedagógicos tradicionales de Derecho están basados en la mera memoria y en la transmisión unidireccional de conocimiento. Esto, lógicamente, en la nueva era de la información debe superarse, especialmente en la docencia universitaria (Cicero, 2018, p. 95), puesto que de no hacerse así relegaríamos al estudiante a un rol de carácter pasivo en el que no se apreciaría la involucración en el aprendizaje significativo.

A ello se debe añadir que los estudiantes que en la actualidad ingresan en las universidades son muy diferentes a aquellos de generaciones anteriores en los que los sistemas educativos se han diseñado de otra forma, con diferentes patrones metodológicos. Esto ha tenido un importante impacto en el desarrollo de las competencias del profesorado y en la propia definición de la educación universitaria vinculada con el cambio social que se ha producido en la actualidad (González y Castillo, 2016, p. 24). Es por ello que puede afirmarse que estamos ante una transformación tecnológica que ha supuesto en el estudiantado una forma nueva de entender la educación y la comunicación. Ante estos nuevos problemas transversales, así como la superación de los medios tradicionales por la introducción de la informática y la telemática, el estudiante debe hacer frente a nuevos retos; por ello, la docencia debe evolucionar hacia novedosas formas de entender la realidad que nos rodea determinando un actualizado sistema de analizar el aprendizaje, en el que el desempeño y permanencia del profesor se nivela con elementos de inclusión y desarrollo integral del estudiante. Esto implica para el docente la necesidad de utilizar la tecnología para ofrecer lecturas adecuadas y páginas web con contenido educativo, creando un importante canal de conocimiento en el alumno (Merayo, 2000, pp. 35-36), que sean conformes a las líneas desarrolladas en este trabajo científico.

Asimismo, puede inferirse que ese cambio de paradigmas que están realizando los docentes en las últimas décadas ha supuesto un importante cambio en la Educación Superior; además, implica también reducir la

brecha digital existente entre la universidad y el mercado laboral (García, 2019, 24), creando un nuevo marco de competencias genéricas con innovaciones en los planes de estudio con grandes beneficios en el estudiantado. Por tanto, nos encaminamos a un nuevo mundo con profesores interdisciplinarios y estudiantes de una gran variedad cultural; eso implica que debemos reinventar el concepto de educación adaptándolo a un mundo en el que los alumnos no solo reciben conceptos, sino que los crean e interaccionan con los demás (Cebrián, 1984, p. 192). A ello debe sumarse una especialización en el propio profesorado, el profesional de la educación se ha convertido en un experto en diversas ciencias, haciendo de la interdisciplinariedad su nuevo campo científico. De todo ello puede inferirse que la interdisciplinariedad representa un nuevo camino de investigación y de trabajo para el docente y el estudiante; no es sólo un criterio epistemológico o un sistema instrumental y operativo, sino más bien una nueva forma de interpretar la realidad (Rodríguez, 1997, p. 9). En los dobles Grados relacionados con el Derecho y las Ciencias de la Información se fomenta el uso de las TIC con un perfil de profesional interdisciplinar que ayuda a los alumnos a desarrollar todo su potencial.

Partiendo de esta base puede decirse que este proceso educativo sitúa al profesor interdisciplinar en lo que se conoce como “educación para la comunicación”, permitiéndole crear una nueva estructura en la que los ámbitos docentes están más abiertos al entorno del alumno. A todo ello debemos añadir que el estudiante es ahora más receptivo a la elaboración de los programas docentes, fomentando la pluralidad de ideas, constatando la realidad, dialogando, trabajando en equipo, así como desarrollando un espíritu crítico (Merayo, 2000, pp. 41-42).

A todo lo dicho, se ha de añadir que las formas de comunicación de la actualidad junto a las aportaciones del desarrollo tecnológico están obligando a las instituciones a replantearse los modelos educativos. Las TIC se inmiscuyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje aportando toda su potencialidad para dinamizarlo, esto implica la utilización de innumerables recursos tecnológicos que aportan a los profesores interdisciplinarios los elementos necesarios para alcanzar sus fines e incentivar al estudiante (Rocha, 2013, p. 13). De hecho, las tecnologías digitales

de la información tienen una mayor presencia en los procesos educativos universitarios que en otros ámbitos (García, 2007, p. 126), lo que lógicamente tiene una clara repercusión en el desarrollo de sus estudiantes.

En líneas generales puede decirse que el profesor interdisciplinar si quiere ser un docente digitalmente competente debe tener instrumentos que le permitan empoderar al alumnado en un contexto de seguridad digital e inclusión (García, 2019, p. 25). Esto implica un compromiso con el entorno en el que la modernización del docente implica aportar al alumno una serie de herramientas aptas para que este pueda crecer en su formación e investigación en los términos que se desarrolla en el presente capítulo.

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión puede decirse que la enseñanza superior no puede permanecer indiferente ante los cambios tecnológicos que traen aparejados una nueva forma de entender el mundo, así como el estudio y el aprendizaje. En esta era innovadora la cantidad de información se está multiplicando de una forma exponencial con un importante número de volúmenes, publicaciones y páginas web que aporta un conocimiento que supera lo impreso en otras etapas históricas. Partiendo de esta base, puede decirse que las TIC se han convertido en factores de cambio que afectan a la sociedad en su conjunto y que están transformando la forma de entender la educación. Las herramientas más utilizadas en los usos personales son los ordenadores portátiles y tabletas, que sirven a los usuarios para relacionarse digitalmente con otros individuos. En el mundo académico esa interacción se traduce en relaciones de cooperación entre alumnos, profesorado y personal de administración que actúan de una forma operativa utilizando la red para el envío de información.

Respecto a la enseñanza del Derecho puede decirse que tiene como principal ventaja la difusión del conocimiento de una forma universal y masiva a través de diversos canales que las propias universidades crean como las Aulas Virtuales. Además, la disciplina científica jurídica no solo estudia las interrelaciones del hombre con su entorno sino también los conflictos que surgen de estas relaciones y eso implica la necesidad de una constante renovación de sus contenidos, superando las metodologías clásicas. Por todo ello, puede concluirse que en el ámbito de las ciencias

jurídicas la introducción de las nuevas tecnologías ha supuesto también una auténtica revolución tanto en el estudio de casos, jurisprudencia y legislación, permitiendo al docente, estudiante e investigador contar con un importante número de fuentes que puede utilizar en el aula, sea esta presencial o virtual. En este sentido, podemos decir que la enseñanza online se presenta como una alternativa, es decir un reto que, gracias al uso de las TIC, permiten mejorar la formación del estudiante.

Por otro lado, no podemos acabar esta parte sin señalar que en los últimos años la comunidad universitaria se ha hecho participe de la necesidad del uso de la tecnología al objeto de obtener mayores beneficios en sus estudiante. Para ello desde las administraciones se está haciendo una importante inversión de recursos con la finalidad de actualizar sus estrategias tecnológicas de la enseñanza en Educación Superior; esto supone que el reto del profesorado no será únicamente suministrar información, sino que su trabajo se debe ampliar con nuevas formas de actuación. Puede decirse que el docente ahora no solo aporta conocimiento, sino que tiene la virtud de potenciar las claves para encontrar la información más veraz, comprenderla y transmitirla de una forma adecuada para que el alumno comprenda su trascendencia.

En base a estos argumentos consideramos indispensable ofrecerle al estudiante una serie de herramientas intelectuales para que consuma medios con un sentido responsable y crítico que le evite caer en la manipulación ideológica. Entre los recursos técnicos en innovación docente podemos destacar la utilización de las páginas web, donde se puede encontrar el material de clase, así como diferentes servicios técnicos para llevar a cabo reuniones de equipo en línea. En el estudio de las ciencias jurídicas tiene especial auge la utilización de cursos *on line* en el que el alumno puede recibir la información que precisa e incluso obtener un diploma acreditativo pasando diversos test o pruebas de evaluación.

A modo de resumen puede decirse que las nuevas tecnologías han supuesto un notable cambio en la figura del docente como nunca antes se había dado. El profesional de la enseñanza se ha hecho interdisciplinar con capacidad de dominar diversos campos científicos, pero también con una competencia tecnológica que le hace distribuir su conocimiento de una forma más masiva y plural. Esto está produciendo un cambio en

la sociedad, determinando interacciones entre el estudiante y el profesor, que dotan de un nuevo significado al concepto de educación. Por último, es importante insistir que la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza del Derecho tiene que involucrar a la comunidad universitaria en su conjunto, garantizando el acceso de los recursos tecnológicos a todos los estudiantes, pues solo así se hará una sociedad más plural y democráticamente más avanzada.

## 6. REFERENCIAS

- Andrews, E. (2019). “Who invented the internet?”, History. Documento disponible en: <https://www.history.com/news/whoinvented-the-internet>
- Antúnez, A. (2018). “La enseñanza virtual del Derecho. Una aproximación a la universidad cubana”, Revista de la Facultad de Derecho de México, vol. 68, núm. 271, pp. 61-96.
- Belloch Orti, C. (2010). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Unidad de tecnología Educativa, Valencia. Documento disponible en: <https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Buckingham, D. (2000). “Más allá de la dependencia: Hacia una teoría de la Educación para Medios”, Revista Comunicar, núm. 14, pp. 57-62.
- Cáceres Nieto, E. (2015) “Aprendizaje complejo en el Derecho (Hacia el modelo integral en la formación jurídica)”, en Godínez Méndez, Wendy A., y García Peña, José H. (coords.), Metodologías, enseñanzas e investigación jurídica, México.
- Camarillo, H., y Barbazó, C. (2020a). “El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. Profesión tradicional y cultura digital”, Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, núm. 54, pp. 1-16.
- Camarillo, H., y Barboza, C. D. (2020b). “Ventajas en el aprendizaje del Derecho en los cursos en línea y semipresencial de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez”, Revista Apertura, Volumen. 12, núm. 2, pp. 108-131.
- Carrasco, F. (2016). “Constructivismo jurídico en la enseñanza del derecho en la globalización”, en Cáceres, E. (coord.), Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico (tomo I), UNAM, México.
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2017). “Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, Laurus, vol. 13, núm. 23, pp. 213-234.
- Carranzas, M. R. (2016). “El uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del Derecho”, Revista Educ@rmos Año 5, núm. 20-21, pp. 151-168.

- Cebrián, J. L. (1984). *La red. Como cambiarán nuestras vidas los medios de comunicación*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- Cicero, N. K. (2018). “Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnología de la información y la comunicación?”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica de Derecho* 5 (2), pp. 91-109.
- CRUZ PÉREZ, M. A. et al. (2019). “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil”, *Revista e-Ciencias de la información*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-15. Documento disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>.
- García Anaya, G. E. (2013). “La utilización de las TICS en la enseñanza del Derecho”, en XIII Jornadas de Enseñanza del Derecho. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- García San Martín, M. J. (2019). “Competencia digital docente: La competencia profesional clave del siglo XXI”, en VV. AA: *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*, Dykinson, Madrid.
- García Valcárcel, A. (2007). “Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria...”, *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10, núm. 2, pp. 125–148. Documento disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.996>
- González, J. (2013). “Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 46, núm.-137, pp. 499-527.
- González Belló, E. y Castillo Navarro, A. (2016). “La enseñanza universitaria en Derecho con el uso didáctico de las TIC”, *Revista de investigación en Derecho, Criminología y Consultaría Jurídica*, vol. 10, núm. 20, pp. 23-36.
- Leibowicz, J. (2000). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*, Cinterfor, Montevideo.
- Martínez-Hernández, L. M.; Ceceñas Torero, P. E. y Martínez-Leyva, D. E. (2014). ¿Qué son las TIC?, *Red Durango de Investigadores Educativos A. C.*, México.
- Merayo Pérez, A. (1997). “La comunicación y la configuración de valores en las nuevas tecnologías”, en VV. AA., *La comunicación humana y sus múltiples manifestaciones artísticas*, Universidad de la Laguna, Tenerife.
- Merayo Pérez, A. (1998). *Curso práctico de técnicas de comunicación oral*, Tecnos, Madrid.

- Merayo Pérez, A. (2000). “Cómo aprender en el siglo de la información: claves para la enseñanza más comunicativa”, *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, pp. 35-42.
- Merchán, J. (2017). “Las infotecnologías y la enseñanza virtual como aporte cognitivo en la educación superior”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol. 67, núm. 269, pp. 853-890.
- Monterroso, E. y Escutia, R. (2011). “Enseñanza práctica en 3D: juicio virtual”, en *@tic. revista d' Innovació Educativa*, núm. 6, pp. 46-54.
- Pérez C. y Campuzano, H. (2019). “La enseñanza del Derecho en la era digital”, en *VV.AA., Nuevas tendencias de la enseñanza del derecho en la era digital*, UNAM, México.
- Peterson, A. J. y Sánchez Roca, D. (2016). “Percepción del empleador: competencias del egresado de Enfermería”, *Revista Advocatus* núm. 26, pp. 227-237.
- Rocha, D. D. (2013). “Formación docente e innovación pedagógica: el desafío de la incorporación de las TICS a la enseñanza del derecho”, en *VV.AA., XIII Jornadas de Enseñanza del Derecho*, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez Neira, Teófilo (1997), “Interdisciplinariedad: aspectos básicos”, *Aula Abierta*, N.º 69, pp. 3-22.
- Rubio, R. (2010), “La enseñanza virtual de un derecho global”, en Cotino, L. y Presno, M. (coords.), *Innovación educativa en derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*. España: Universidad de Valencia.
- Sánchez Cerezo, S. (1991). *Tecnología de la educación*, Santillana, Madrid.
- Sánchez Duarte, E. (2008). “Las tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva social”, *Revista Electrónica Educare*, XII, pp. 155-162.
- Schneider, B. (1996). *El futuro de la educación*, Contribución al informe del Club Román sobre la Sociedad Global de la Información, París.
- Suarez, E. L. (2013). “Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TICS en el proceso de aprendizaje”, en *VV.AA., XIII Jornadas de Enseñanza del Derecho*, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2013.
- Vinueza, S. F., y Simballa, V. P. (2017). “Impacto de las TIC en la Educación Superior en Ecuador”, *Revista Publicando* 4, núm. 11, pp. 355-368.
- Zubieta García, Judith et al. (2012), *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*, UNAN-MA, Porrúa, México.

## 2X1: GENERANDO CULTURA FINANCIERA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS A PARTIR DEL USO DE LINKEDIN

---

DOMINGO MARTÍNEZ-MARTÍNEZ  
*Universidad de Cádiz*

PAULA I. RODRÍGUEZ CASTRO  
*Universidad de Cádiz*

### 1. INTRODUCCIÓN

La educación financiera ha sido señalada en múltiples estudios e informes como una iniciativa imprescindible para conseguir una sociedad más justa y mejor formada, así como para tomar decisiones que afectan tanto al ser humano, a título individual, como a nivel organizativo, a corto, medio y largo plazo (AECA, 2024).

Numerosos organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Unión Europea (UE), llevan años recomendando a sus países miembros que adopten políticas públicas para el fomento de la educación financiera con el fin de que éstos gestionen eficazmente su dinero, tomen decisiones financieras sólidas e informadas y estén adecuadamente preparados para afrontar decisiones financieras en posibles escenarios adversos (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2007).

En España, existe una Estrategia Nacional de educación financiera desde 2008, liderada por el Banco de España (BdE) y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV). Ambas instituciones han desarrollado hasta la actualidad cuatro Planes Nacionales, de periodicidad cuatrianual, en los que se han venido plasmando diferentes objetivos a nivel nacional en materia de educación financiera. En estos momentos, se encuentra vigente el Plan Nacional (2022-2025) en el que,

como novedad, además de las dos instituciones citadas participa el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

En este contexto, como posibles directivos, los futuros egresados en títulos relacionados con la gestión empresarial deberán afrontar decisiones estratégicas que exigirán contar no solo con conocimientos financieros (educación financiera), sino que también requerirán conocer las noticias financieras más actuales, así como las instituciones y organismos con potestad y autoridad suficientes para incidir en la gestión financiera diaria de las organizaciones empresariales (cultura financiera). Para ello, sin duda, además del espíritu crítico para discernir la información financiera verdaderamente interesante, se antoja necesario favorecer la adquisición de competencias digitales básicas que permitan identificar y acceder a las fuentes de información de calidad, fiable y contrastada, así como realizar publicaciones de carácter profesional. Todo esto con el objetivo de capacitar a los individuos en general, y a los directivos del futuro, en particular, en la toma de decisiones financieras óptimas, pues como indica el último Plan de Educación Financiera 2022-2025, “La capacitación para la planificación financiera se está mostrando como un factor relevante para adaptarse al entorno cambiante” (pg.5).

Por otro lado, este tipo de necesidades formativas específicas quedan enmarcadas dentro de la propia Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), en los apartados a) y b) del Art.2 sobre las funciones de la universidad, cuando en la misma se especifica que “a) La educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo” y “b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación y actualización de conocimientos y métodos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, culturales y para la creación artística”.

Por tanto, mediante un proyecto de innovación docente, los autores se propusieron mejorar, precisamente, el nivel de cultura financiera que debería tener cualquier persona interesada en ocupar cargos de alta dirección, apoyándose para ello en una de las redes sociales gratuitas más reconocidas en el ámbito profesional actual, LinkedIn.

Esta red social fundada en 2002 y orientada al uso empresarial, a los negocios y al empleo permite a su usuario entrar en contacto con perfiles de otros usuarios asociados tanto a personas físicas como jurídicas, ya sean empresas, instituciones públicas, asociaciones, colectivos o incluso títulos, como los del Grado en Administración de Empresas o el Grado en Finanzas y Contabilidad. Una de sus principales potencialidades, además de ser una gran herramienta para la búsqueda de empleo, es la posibilidad que ofrece a los usuarios de adherirse a lo que se conoce como comunidades de interés, seguir a las empresas o instituciones que puedan resultar de interés y estar al día de las novedades en aquel ámbito profesional que pueda resultar de interés.

La utilización de este tipo de herramientas se encuentra alineada ineludiblemente con la mejora de la cultura financiera de los futuros directivos. La elección de LinkedIn permitiría a los estudiantes trabajar su habilidad para crear o ampliar sus propias redes profesionales, al objeto de aprovechar las oportunidades que esos contactos puedan ofrecerles directa o indirectamente en el desempeño futuro de su carrera laboral, lo que se conoce como *networking*. ¿Y qué mejor manera que comenzar creando una red de *networking* con tus propios compañeros y compañeras?

Además de la cultura financiera que se esperaba promover entre los estudiantes identificando aquellas instituciones y personas de referencia en el ámbito financiero, el proyecto tendría múltiples efectos positivos para los estudiantes. Por ejemplo, la activación individual de su propia cuenta de LinkedIn permitirá a los estudiantes “activarse” en la búsqueda de empleo desde el mismo momento en el que tuvieran que diseñar su perfil, seleccionando su foto, escogiendo un fondo, definiéndose en un titular, o completando los apartados de “Experiencia”, “Educación” e “Intereses”.

Otro efecto sería la propia red de contactos profesionales que se generará gracias a este proyecto entre los estudiantes de una misma promoción académica, favoreciendo incluso que los mismos formen parte de redes de contactos ya existentes como del grado que cursan o la universidad en la que estudian entre otros. Esto último, permitirá por ejemplo que estudiantes de diferentes promociones de un mismo título de una universidad pudieran contactar entre ellos en el futuro si fuera

necesario, o entre estudiantes de diferentes titulaciones y promociones que estudiaron en la misma institución.

Por último, a los propios coordinadores de títulos o a la propia universidad, el desarrollo del presente proyecto les permitirá ampliar su propia red, la que utilizan para dar a conocer iniciativas, publicar noticias o incluso para conocer qué egresado/a se puede encontrar trabajando en una determinada empresa o en un proyecto concreto, al objeto de solicitarle cualquier tipo de cooperación.

Por último, al objeto de atender lo referido en los puntos 3 de Art.2 la LOSU, sobre las funciones del sistema universitario, cuando indica que en el ejercicio de las funciones descritas en el punto 2, se “tendrá como referente los derechos humanos y fundamentales, la memoria democrática, el fomento de la equidad e igualdad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, los docentes consideraron que el presente proyecto podría también contribuir a mejorar la cultura sostenible o sobre los ODS que tienen los estudiantes y futuros directivos, identificando organizaciones y personas de referencia en la propia red de LinkedIn que marquen tendencia por cuantas iniciativas de carácter sostenible realizan o por el alcance que tienen a la hora de desarrollar normas, pronunciamientos o guías vinculados a la consecución del desarrollo sostenible por parte de las empresas.

## 2. OBJETIVOS

El trabajo desarrollado por los autores y enmarcado dentro de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Cádiz durante el curso 2024-2025 tuvo como objetivo principal la mejora de la cultura financiera del estudiantado del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas. Para ello, este objetivo principal fue desgranado a su vez en cuatro subobjetivos:

- Promover el acceso a una red social de carácter profesional de sumo interés para la búsqueda de empleo y para el *networking*: LinkedIn.

- Promover la identificación y seguimiento de organizaciones con interés para la toma de decisiones financieras desde una perspectiva crítica.
- Promover la identificación y seguimiento de personas de interés para la toma de decisiones financieras desde una perspectiva crítica.
- Promover la identificación y seguimiento de organizaciones o personas con capacidad para impactar en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

### 3. METODOLOGÍA

Para lograr estos objetivos, el desarrollo del proyecto requirió completar cuatro fases:

En la primera de ellas, los estudiantes interesados tuvieron que abrirse un perfil de LinkedIn y cumplimentarlo correctamente. Una vez hecho esto, debieron poner un enlace al mismo en un foro especial que se habilitó en el campus virtual, al objeto de que sus compañeros pudieran acceder al mismo, visualizarlo y conectar con el compañero.

Para conocer mejor LinkedIn y elaborar un perfil de “calidad”, se les recomendó a los estudiantes utilizar el OCW de la propia UCA “DATE A CONOCER: LinkedIn”<sup>8</sup>, fomentando con ello también que los estudiantes conocieran la existencia de estos cursos de carácter práctico que ofrece la propia universidad en formato abierto.

Una vez cumplimentado los perfiles y cerrado el plazo para ello, se abrió una segunda fase en la que los interesados tuvieron que publicar en otro foro del campus virtual un mensaje, con un enlace a una publicación que ellos mismos hubiesen realizado en su cuenta de LinkedIn, en la que hubieran etiquetado a una ORGANIZACIÓN o compartieran una publicación de la misma junto algún tipo de comentario o reflexión propia.

Por su parte, en la publicación que hicieran en el foro del campus virtual habilitado para ello, compartiendo el enlace de LinkedIn, tuvieron que

---

<sup>8</sup> <https://ocw.uca.es/course/view.php?id=106> .

argumentar brevemente, con un texto de entre 30 y 50 palabras, por qué consideraban de interés seguir a dicha organización desde una perspectiva financiera (“¿Por qué un directivo financiero debería seguir a dicha organización?”). Sus compañeros y compañeras (al menos 20) debían seguir el vínculo a dicho post en LinkedIn, reaccionar al mismo, buscar a la citada organización y comenzar a seguirla si así lo deseaban, o en caso de no hacerlo, justificar continuando el hilo del mensaje en el foro del campus virtual las razones por las que decidía no hacerlo.

En una tercera fase, se replicó la fase segunda, si bien en esta se instó a etiquetar o compartir una publicación realizada por una PERSONA de interés público, a nivel nacional o internacional, en el ámbito de las finanzas.

En una cuarta y última fase, se volvió a repetir el procedimiento de las fases dos o tres, pero en esta ocasión fue necesario compartir una publicación relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que hubiese realizado alguna de las ORGANIZACIONES o PERSONAS identificadas en la segunda o tercera etapa.

Por su temática y por su especial utilidad para quienes pronto se enfrentarían a la realidad laboral, el proyecto se enmarcó, como una actividad voluntaria más de la evaluación continua, dentro de la asignatura de Dirección Financiera I del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, una asignatura de primer semestre de tercero (y de cuarto en el caso del Doble Grado) que se imparte en tres de los cuatro campus de la Universidad de Cádiz en los que se oferta este título. El número de estudiantes que en la misma estuvieron matriculados durante el curso 2024-2025 fue 253.

La actividad diseñada tuvo un carácter voluntario, requiriéndose el estricto cumplimiento de todas y cada una de las fases para ser evaluada positivamente por parte de los docentes. Así, solo la superación satisfactoria de las 4 fases que la componían permitió al estudiantado obtener una puntuación extra de 0,5 puntos en la puntuación total de actividades de clase, hasta completar la calificación máxima posible de 2 puntos.

Para el desarrollo de la actividad se diseñó un apartado específico dentro del Campus Virtual de la asignatura. En el mismo, las fases fueron temporalizadas por los docentes, de forma que cada Fase tenía

configurado una fecha de inicio y una de finalización. Con ello se pretendía mantener la atención del estudiante en la actividad de forma constante durante el semestre, exigiéndoles estar atentos a los plazos.

Además de estar atentos a los plazos, el alumnado tuvo que seguir muy de cerca el desarrollo de todas y cada una de las fases y prestar especial atención a las ORGANIZACIONES y PERSONAS propuestos por sus propios compañeros y compañeras en las fases dos y tres, pues en caso de repetir ORGANIZACIÓN o PERSONA, el estudiante acabaría obteniendo la calificación de “no apto” en la actividad. De esta forma, en estas fases dos y tres, el estudiante tuvo que analizar en primer lugar qué ORGANIZACIONES o PERSONAS habían sido ya propuestos, a continuación buscar o indagar qué ORGANIZACIÓN o PERSONA consideraba de interés seguir, realizar la correspondiente publicación en LinkedIn y, por último, abrir un hilo en el foro abierto en el campus virtual para esa fase concreta, con el título de la ORGANIZACIÓN o PERSONA que quisiera proponer y realizar un primer comentario en ese hilo con el correspondiente enlace a la publicación realizada en LinkedIn en la que se mencionaba a la ORGANIZACIÓN o PERSONA seleccionada.

Por último, cabe mencionar que el incumplimiento total o parcial de alguna de las fases fue considerado motivo suficiente para calificar al estudiante como “no apto”. Esta calificación se comunicó a la finalización de la actividad, una vez recabada la opinión de todos los participantes sobre diferentes cuestiones de la actividad mediante un cuestionario diseñado y administrado con Googleforms.

#### 4. RESULTADOS

Una vez realizada la presentación de la actividad a los 253 estudiantes matriculados en la asignatura de Dirección Financiera I, solo 137 (54,15% de los 253) decidieron iniciar la misma. La Tabla I, muestra la distribución por campus y título atendiendo al género del alumnado participante.

**TABLA 1.** Datos descriptivos de los participantes

		MASCULINO		FEMENINO		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
CAMPUS	CÁDIZ	36	26,28%	19	13,87%	55	40,15%
	JEREZ	14	10,22%	38	27,74%	52	37,96%
	ALGECIRAS	14	10,22%	16	11,68%	30	21,90%
TÍTULO	ADE	59	43,07%	60	43,80%	119	86,86%
	DCHO-ADE	5	3,65%	13	9,49%	18	13,14%
MOVILIDAD	NO	56	40,88%	71	51,82%	127	92,70%
	SICUE	4	2,92%	2	1,46%	6	4,38%
	ERASMUS	4	2,92%	0	0,00%	4	2,92%
TOTAL		64	46,72%	73	53,28%	137	100,00%

Fuente: elaboración propia

El análisis de los participantes permite ver que la mayoría de ellos fueron mujeres, cuestión esperable por la mayor matriculación de estas en la asignatura, estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas, principalmente de los campus de Cádiz y Jerez y que no se encontraban realizando movilidad alguna.

**TABLA 2.** Datos de rendimiento de los participantes

Estudiantes...	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	% sobre 253 matriculados
Que iniciaron la actividad	64	46,72%	73	53,28%	137	54,15%
Que finalizaron correctamente la actividad	50	44,64%	62	55,35%	112	44,27%
Que finalizaron correctamente la actividad y aprobaron el examen final de febrero	27	45,00%	33	55,00%	60	23,72%
Que finalizaron correctamente la actividad y aprobaron la asignatura en febrero	30	48,39%	32	51,61%	62	24,51%
Que finalizaron correctamente la actividad y superaron la asignatura en febrero con un mín. de 7	14	40,00%	21	60,00%	35	13,83%

Fuente: elaboración propia

Si se tiene en consideración que la asignatura solo fue superada en la convocatoria de febrero por 100 de los 253 estudiantes matriculados, puede observarse que la mayor parte, casi el 60% de esos 100 estudiantes, fueron estudiantes que habían realizado correctamente la actividad. Es más, teniendo en consideración que, conforme a las calificaciones finales en actas de la convocatoria de febrero, solo 41 estudiantes superaron la asignatura con una calificación mínima de 7, 35 de estos 41 habían participado y culminado satisfactoriamente la actividad propuesta sobre cultura financiera. A este respecto, atendiendo a la distribución por género, se observa un ligero mejor rendimiento de las estudiantes frente a los estudiantes, identificándose una mayor proporción de mujeres que participaron en la actividad y obtuvieron una calificación mínima igual a notable.

**TABLA 3.** Comparativa de rendimiento académico

Estudiantes...	Participantes en la Actividad		No Participantes en la Actividad		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<u>Presentados</u> a examen final de febrero	106	56,00 %	85	44,00 %	191	75,49% sobre 253 matric.
Calificación Media de los <u>presentados</u>	5,68		4,32		5,07	
Que superaron la asignatura <u>sobre los presentados</u>	62	58,49 %	38	44,71 %	100	52,36%
Calificación Media de los <u>presentados y que superan</u>	7,03		5,81		6,56	
Nº Aprobados de los <u>presentados</u>	26	44,07 %	33	55,93 %	59	59,00% de los que superan
Nº Notables de los <u>presentados</u>	30	85,71 %	5	14,29 %	35	35,00% de los que superan
Nº Sobresalientes o Matrículas de los <u>presentados</u>	6	100%	0	0,00 %	6	6,00% de los que superan

Fuente: elaboración propia

El análisis comparativo de la posible relación entre la participación en la actividad y el rendimiento académico del alumnado de la asignatura, mostrado en la Tabla 3, permite observar que quienes participaron en la actividad y se preocuparon por mejorar su cultura financiera

estuvieron más conectados a la asignatura, presentándose en una mayor proporción al examen final de la asignatura, obtuvieron una mejor calificación final por término medio (5,68 vs 4,32) y mostraron un mayor rendimiento académico en general, como demuestra que el 85,71% de los “Notables” y el 100% de los “Sobresalientes” y “Matrículas de Honor” fueran obtenidos por participantes de la actividad.

Una vez analizado el perfil de los participantes y la incidencia sobre su rendimiento académico, a continuación, se exponen los principales resultados observados en relación a las ORGANIZACIONES y PERSONAS mencionadas por los estudiantes en sus publicaciones de LinkedIn. Teniendo en consideración el orden de las distintas fases y que los estudiantes podían realizar más de una publicación en LinkedIn por cada fase, se identificó menciones a 151 ORGANIZACIONES distintas y 140 PERSONAS.

Entre las ORGANIZACIONES de referencia, se hicieron mención tanto a empresas privadas como instituciones públicas o asociaciones, de carácter nacional e internacional. Cabe señalar que, en todos los casos, para dar la fase por superada, el estudiante debía realizar una reflexión sobre el por qué consideraba importante seguir a dicha ORGANIZACIÓN. Así, mientras que en casos como el Instituto de Crédito Oficial, BBVA, Goldman Sachs o el FMI podía ser más sencillo, en el caso de empresas privadas cuya actividad principal es distinta, los estudiantes tuvieron que hacer reflexiones como las siguientes para el caso de INDITEX; *“Recomiendo mirar el grupo Inditex debido a que es una de las mayores empresas de moda a nivel mundial. Seguir a Inditex desde una perspectiva financiera por su gran capitalización bursátil, su innovador modelo de negocio de "fast fashion" y su sólida estrategia de expansión internacional, lo cual permite estudiar tanto la gestión de inventarios con la rotación en ciclos cortos y frecuente innovación de colecciones como el impacto de la globalización en los resultados financieros”*; o para ACS, *“Recomiendo seguir el grupo ACS, una de las mayores empresas globales en el sector de la construcción y la ingeniería. Destaca por su robusta estructura de ingresos, derivada de contratos a largo plazo y su enfoque en proyectos de infraestructuras de gran escala. Su sólida capacidad de generación de flujo de caja, le*

*permite mantener una posición competitiva en mercados globales, optimizando su rentabilidad y reduciendo riesgos”.*

Entre las PERSONAS, por su parte, fueron mencionados en publicaciones tanto referentes que ocupan (u ocuparon) cargos de especial relevancia en instituciones públicas, como CEOs, CFOs, asesores, analistas, economistas, directores de inversiones, formadores, escritores, creadores de contenidos o incluso exfutbolistas reconvertidos en empresarios. Así, pueden señalarse menciones que van desde Chrisine Lagarde, Mario Draghi, Nadia Calviño, Ana Botín, Larry Fink, Elon Musk o a Antonio Garamendi a otras en las que se argumenta la idoneidad de seguir a personas como Belén Baixauli,

“Recomiendo seguir a Belén Baixauli en LinkedIn es valioso desde una perspectiva financiera, ya que comparte análisis estratégicos, tendencias de mercado y consejos prácticos basados en su experiencia, lo que aporta conocimientos relevantes para la toma de decisiones financieras informadas y el desarrollo profesional en el sector”; Sofía Macías, “Recomiendo seguir a Sofía Macías porque es ideal para mejorar tus finanzas personales gracias a su enfoque práctico y educativo. Como autora de “Pequeño Cerdo Capitalista, ofrece herramientas claves para ahorrar, invertir y salir de deudas. Su contenido es motivador y ayuda a tomar decisiones inteligentes”; Stephanie Kelton, “Recomiendo seguir a Stephanie Kelton, ya que como profesora de economía y referente en la Teoría Monetaria Moderna (TMM), es una voz clave en la crítica al neoliberalismo. Su trabajo muestra cómo los gobiernos pueden utilizar sus recursos para fomentar el bienestar social, promoviendo un enfoque económico inclusivo, justo y sostenible, esencial para entender las políticas fiscales progresivas y la justicia social”; o Carlos Galán, “Carlos Galán es un referente en el sector inmobiliario y financiero en España. Es el creador de Libertad Inmobiliaria, una plataforma educativa que ayuda a personas a invertir en bienes raíces. Su enfoque en la formación y asesoramiento sobre inversiones inmobiliarias le ha permitido impactar a muchos emprendedores e inversores en el sector”.

Por último, en cuanto a compartir una publicación relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se identificaron 141 menciones. De estas 141 menciones, 23 fueron a publicaciones realizadas por instituciones o asociaciones, 105 a publicaciones de empresas, 3 de responsables públicos y 10 de otro tipo de referentes individuales. Dado que en esta fase era posible realizar menciones de diferentes prácticas de una misma empresa o persona, se pueden identificar como las

ORGANIZACIONES más mencionadas a BBVA (5 menciones), Banco Santander (4), Moeve (4), Banco Interamericano de Desarrollo (3), Triodos Bank (3), AXA (2), Ibercaja (2), Iberdrola (2), Mastercard (2), Mercadona (3), Patagonia (2) y Unicaja (2). Entre las PERSONAS, la única que recibió dos menciones fue Paul Polman, ex CEO de Unilever.

Tras la finalización de la cuarta fase, todos los participantes (137), con independencia de que finalmente superaran o no la actividad, tuvieron que cumplimentar un cuestionario que permitiría identificar percepciones sobre dos grandes cuestiones: (i) LinkedIn y redes sociales (ii) Utilidad y satisfacción del proyecto desarrollado.

En relación a su conocimiento, la gran mayoría del alumnado (132 de los 137) afirmaron conocer LinkedIn, si bien solo 106 de estos 132 reconocían tener una cuenta creada. Al preguntarle por su frecuencia de uso con anterioridad a la actividad, cabe destacar que la gran mayoría reconoció utilizarla muy raramente (64) o que solo la habían utilizado para crearse una cuenta (25). Llama la atención que, frente a otras redes sociales, un único estudiante afirmó utilizar dicha red social de forma diaria.

En cuanto a las razones de su escasa utilización antes de la actividad desarrollada, las más recurrentes fueron “No sabía cómo usarla” (12 menciones), “No veía su relevancia para mi área de estudio/profesión” (11), “No era una red social que usaran mis conocidos” (9) o “No sabía exactamente para qué servía” (8). En este sentido, puede observarse a partir de la información recogida en la Tabla 4 cómo la percepción sobre la utilidad de LinkedIn que tenía el alumnado ha cambiado tras el desarrollo de la actividad. Así, se aprecia una mejora importante en la percepción que tienen ahora sobre cómo LinkedIn puede facilitarles acceder a noticias financieras de interés. Además, la potencialidad de esta plataforma para acceder a este contenido es percibida por los estudiantes de forma superior a las posibilidades que este medio ofrece a sus usuarios para acceder a información relacionada con la sostenibilidad, si bien no deja de parecerles interesante que este tipo de cuestiones se publiquen en redes sociales como LinkedIn.

Entre las habilidades que LinkedIn permite desarrollar según los participantes están entre las más señaladas la identificación de oportunidades

laborales/educativas (señalada por 125 de los 137 participantes), la búsqueda de noticias financieras (97), la redacción profesional en tono formal (75) y la marca personal (62). A este respecto, a los 137 participantes se les preguntó tras finalizar el proyecto y haber desarrollado la actividad con qué frecuencia estimaban que utilizarían LinkedIn de ahora en adelante. De todos ellos, 30 afirmaron que lo utilizarían con regularidad y 100 confirmaron que lo utilizarían ocasionalmente.

**TABLA 4.** *Percepciones sobre LinkedIn y redes sociales*

	Puntuación media sobre 5	Desviación
¿Consideraba <u>antes</u> de esta actividad que las redes sociales podrían resultar útiles para buscar empleo?	3,06	0,99
¿Consideraba antes de esta actividad que las redes sociales pueden ser útiles para estar informados de los últimos acontecimientos económicos y financieros?	3,09	0,98
¿Considera que LinkedIn facilita el acceso a noticias financieras?	4,07	0,84
¿En qué medida considera que el uso de LinkedIn le permite conocer iniciativas sostenibles relacionadas con los ODS, las Finanzas sostenibles o el Pacto Mundial de las Naciones Unidas?	3,70	1,01
¿Qué interés considera que tiene la publicación y difusión de iniciativas sostenibles en redes sociales como LinkedIn?	3,91	0,96

Fuente: elaboración propia

**TABLA 5.** *Utilidad y satisfacción del proyecto*

	Puntuación media sobre 5	Desviación
¿En qué medida considera que el proyecto de innovación docente le ha permitido conocer personas de interés en el ámbito financiero?	4,00	0,86
¿En qué medida considera que el proyecto de innovación docente le ha permitido conocer organizaciones empresariales y/o instituciones de interés financiero?	4,08	0,86
Satisfacción General con la Actividad	4,17	0,75

Fuente: elaboración propia

Por último, en relación a la utilidad del proyecto desarrollado, las puntuaciones otorgadas por los estudiantes muestran que la actividad contribuyó significativamente a mejorar su nivel de cultura financiera, pues les permitió, tal y como se muestra en la Tabla 5, conocer y conectar con personas de interés en el ámbito financiero (4 puntos sobre 5), así

como con organizaciones (4,08). Muy probablemente esta mayor conexión con entes de referencia desde una perspectiva financiera justifica que los encuestados valoren finalmente su satisfacción con el proyecto con una puntuación de 4,17 sobre 5.

## 5. DISCUSIÓN

En primer lugar, el hecho de que poco más de la mitad de los estudiantes mostrasen interés por realizar una actividad voluntaria con la que obtener puntuación adicional para completar su calificación final de la asignatura pudiera ser indicativo de la desmotivación actual del alumnado por conseguir la excelencia. Así, actividades que no son de carácter obligatorias y que solo permiten la mejora de calificaciones finales parecen no despertar interés en gran parte del alumnado con independencia del género de este.

A la vista de los resultados, puede afirmarse que el desarrollo de actividades académicas progresivas que fomenten la conexión permanente con la realidad financiera, y más concretamente con personas e instituciones, favorecen el interés del alumnado por la materia y les lleva a conseguir un mejor rendimiento académico final frente a quienes optan por no participar. A este respecto, cabe sugerir por su aceptación la utilización de aplicaciones informáticas que les resultan ligeramente conocidas, pues los mismos valoran muy positivamente las potencialidades que estas pueden ofrecerles y que desconocían por desinterés en la misma. Así, por ejemplo, en el caso de LinkedIn una gran mayoría reconoció su potencial como fuente informativa o para mejorar su propia marca personal, además de ser útil como herramienta para encontrar oportunidades laborales y educativas.

El diseño actual de la actividad permitió cumplir con los objetivos propuestos, tal y como precisamente muestran las opiniones finales recabadas por parte de los participantes: *“Me ha parecido muy interesante esta actividad y creo que es bastante útil para aprender sobre el ámbito financiero y demás relacionado”*; *“Esta actividad me ha servido para conocer mejor cómo era la aplicación (LinkedIn) y a saberla utilizar, a la vez que me ha hecho conocer a nuevos compañeros”*; *“Ha sido una*

*actividad didáctica la cual sirve de gran ayuda a la hora de encontrar empleo”; “La actividad me ha parecido muy interesante, ya que me ha permitido conocer multitud de referentes financieros, además de que ha contribuido a mi formación acerca de las ODS”.*

## 6. CONCLUSIONES

Salvo que se fomente a lo largo de sus estudios, los estudiantes de titulaciones relacionadas con el ámbito de la empresa muestran una evidente falta de cultura financiera, siendo necesario promover su capacidad crítica. En este sentido, cabe destacar la satisfacción global con iniciativas como la presentada por parte de quienes participan que, si bien no son todos los estudiantes, sí que engloba aquel conjunto de estudiantes que persiguen la excelencia académica.

Por otro lado, es importante remarcar la necesidad de acompañar la mejora de la cultura financiera de actividades que promuevan la reflexión crítica frente a opiniones emitidas por los compañeros, dado que se identifica una escasa oposición entre compañeros a la hora de proponer el seguimiento de organizaciones y/o personas que, cuanto menos, pueden generar ciertas controversias la dudosa ética de los productos o servicios ofrecidos o por sus opiniones radicalizadas.

Las opiniones finales de los participantes reflejan de cualquier modo el logro de los objetivos marcados inicialmente para el presente proyecto, por lo que consideramos interesante recomendarlo en el desarrollo formativo de otras materias y/o títulos

## 7. AGRADECIMIENTOS

El proyecto descrito se ha desarrollado dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente del Curso 2024/2025, bajo el título “2x1: Generando Cultura Financiera entre los Estudiantes de Administración y Dirección de Empresas a partir del uso de LinkedIn” (sol-202400285144-tra).

## 8. REFERENCIAS

- AECA (2024). Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas. 2ª Edición.
- CNMV y Banco de España (2022). Plan de Educación Financiera 2022-2025. [https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/Planeducacionfinanciera\\_22\\_25es.pdf](https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/Planeducacionfinanciera_22_25es.pdf)
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). Boletín Oficial del Estado, 70, de 23/03/2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- OCDE (2005). Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies, OECD Publishing, París. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264012578-en.pdf?expires=1681847850&id=id&acname=ocid56014354&checksum=0ADBDFBC8E9C9422FBE7371EC78C9738>

## LA RED SOCIAL DE MANUEL PALAU DURANTE SU ETAPA AL FRENTE DEL INSTITUTO VALENCIANO DE MUSICOLOGÍA (1948-1967): RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS A PARTIR DE LA CORRESPONDENCIA

---

JUAN MANUEL FERRANDO CUÑA  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN

El compositor y musicólogo Manuel Palau (1893-1967) es considerado una figura clave en el panorama musical valenciano de la primera mitad del siglo XX. Su catálogo comprende más de un centenar de obras que incluyen música escénica, orquestal, coral y música de cámara, además de composiciones para conjunto instrumental, de banda y piezas a solo para guitarra y piano (León Tello, 1956; Seguí, 1995, 1997; Serralles, 2004; Hernández Farinós, 2006). Su labor como compositor fue especialmente reconocida con la obtención en dos ocasiones del Premio Nacional de Música, en 1927 con la obra orquestal *Gongorianas*, y en 1945 con *Atardecer*, para solista, coro y orquesta (Seguí, 1999). Además, desde su magisterio en el Conservatorio de València ejerció una notable influencia en las nuevas generaciones de compositores que empezaban a emerger en el segundo tercio de siglo, tales como los miembros del conocido *Grupo de los Jóvenes* –integrado por Vicent Garcés, Ricardo Olmos, Luís Sánchez, Emilio Valdés y Vicente Asensio, si bien este último no recibió instrucción de Palau–, o los compositores José Báguena Soler, Antonio Chover, María Teresa Oller y Dolores Sendra (Hernández Farinós, 2010, 2018a; Galbis, 2014).

Los intereses de Palau también encontraron ecos en la música valenciana de tradición oral. En su conferencia “La Guitarra”, dictada el 11 de febrero de 1965 en el Círculo Medina de València, relata el impacto

que en su juventud le produjo escuchar los sonidos de una ronda *de quintos*: «Pasó aquella ráfaga de juventud cara al destino; llegó la noche pero yo no podía conciliar el sueño. ¿Qué eran aquellas músicas, aquellas coplas, para poder estremecerme tan hondamente?» (Seguí, 1999, p. 33). Aquellas sonoridades empezarían a colmar algunas de las primeras composiciones del autor, como *Amor torna* (1920) y *A vora mar* (1922), situadas estéticamente en el regionalismo valenciano al reproducir literalmente motivos melódicos procedentes de la música tradicional, aunque con posterioridad transitó hacia lenguajes modernos con una mayor complejidad en el tratamiento melódico (Hernández Farinós, 2018b). Pero las inquietudes de Palau sobre las expresiones sonoras típicamente valencianas no se verían reducidas al empleo de sus melodías en las composiciones propias. También mostró especial interés en su recopilación y estudio. Prueba de ello es que en 1924 ganó el Premio de la Diputación Provincial de València en los Jocs Florals de “Lo Rat Penat” con el trabajo *Cançoners valencià*, una colección de cantos y tocatas tradicionales al que acompañaba un estudio teórico (Seguí, 1999). Este estudio se publicó al año siguiente bajo el título *Elementos folklóricos de la música valenciana* (Palau, 1925). En los sucesivos años, Palau participó en algunas acciones dirigidas a impulsar la difusión y estudio de la música de la tradición valenciana. En 1925 formó parte del jurado del concurso de dulzaina celebrado en València (Llorca, 2024); y en 1929 aportó 158 ejemplos musicales notados de música valenciana tradicional para su incorporación en los archivos de la *Obra del Cançoners Popular de Catalunya* (Vidal, 2020).

Sin embargo, no será hasta su nombramiento como director del Instituto Valenciano de Musicología (1948-1967) cuando su labor como musicólogo cobrará especial relevancia. El Instituto Valenciano de Musicología se integraba como una sección de la Institución Alfons el Magnànim, organismo dependiente de la Diputación Provincial de València que impulsó estudios de temática valenciana sobre distintas áreas del conocimiento desde una aproximación ambiciosamente científica (Cortes, 2018). Desde el Instituto, Palau emprendió iniciativas dirigidas a fomentar un interés intelectual sobre el patrimonio musical valenciano, tales como el estudio de la documentación musical

conservada en los principales archivos valencianos, o la promoción y difusión de la cultura musical valenciana a través de la realización de conciertos, conferencias o cursos. Pero, sin duda, la principal y más compleja tarea acometida fue el estudio de las expresiones sonoras y musicales de la tradición oral valenciana (Ferrando, 2025). Dada la magnitud del objeto a estudiar y las dificultades para el procesado de la información reunida, unidos al afán por recabar ejemplos musicales de una amplia área geográfica y la implicación de múltiples agentes sociales, se contó con un equipo de becarios y colaboradores encargados de la recopilación, notación y procesado del material para su posterior edición. Además, Palau creó una extensa red de contactos, quienes aportaron ejemplos notados e información de las prácticas sonoras de distintas localidades, lo cual le permitía sondear las diversas realidades musicales del país. También, estableció conexiones con otros investigadores y musicólogos interesados en los proyectos realizados desde el Instituto, y se escribió con impresores y editores con el objeto de preparar la publicación de los trabajos llevados a cabo. Se desconoce, sin embargo, la estructura de la red, quiénes la integraban y qué tipo de información compartían.

## 2. OBJETIVOS

A partir de estas premisas, el presente trabajo se propone analizar la red interpersonal de Manuel Palau durante su etapa como director del Instituto Valenciano de Musicología a través de la correspondencia epistolar conservada.

## 3. METODOLOGÍA

Para el estudio de la correspondencia de Manuel Palau al frente del Instituto Valenciano de Musicología se ha seguido un enfoque metodológico mixto que parte del empleo de métodos cualitativos y cuantitativos.

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión documental. Se procedió con el vaciado de los archivos que conservan fuentes primarias del antiguo Instituto Valenciano de Musicología a fin de reunir las cartas que con posterioridad serían analizadas. Así, se consultaron el Archivo

General y Fotográfico de la Diputación de València (AGFDV), donde se encuentra el fondo documental del Instituto (signatura E.8.5.10/cajas 24-35), y el centro de documentación del Instituto Valenciano de Cultura (IVC), que alberga parte del fondo personal de Manuel Palau (Fondo Salvador Seguí – Subfondo Manuel Palau). En total, se localizaron 273 cartas procedentes de 79 remitentes. En otras instituciones también se identificó documentación epistolar vinculada a Palau, como la Biblioteca Nacional de España (E-Mn, M.Subirá/1/193/1), la Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu (E-VAbv, ALSF y AMPB), la Biblioteca de Catalunya (E-Bbc, Fondo Joan Fuster), la Direcció General de Cultura Popular i Associacionisme Cultural de la Generalitat de Catalunya (Fondo Joan Amades), el Centre de Documentació de l’Orfeó Català (CAT CEDOC 3.2 1496-1497\_1496), y la edición de la correspondencia de Eduardo López-Chavarri Marco (Díaz y Galbis, 1996). Sin embargo, estas cartas fueron descartadas para la investigación, dado que se alejaban del objeto de estudio al estar fechadas en los años anteriores a 1948, o por tratar temas no relacionados con el Instituto. En el análisis del contenido de las misivas se aplicó una metodología cuantitativa sustentada en los métodos propios de la musicología histórica. Concretamente, y siguiendo la propuesta de Ordiñana (2023), se realizó un estudio del uso intensivo de las cartas, y se procedió a la interpretación de la información aportada en las mismas que permitiese la contextualización de la red interpersonal.

En segundo lugar, se procedió a reconstruir a partir de las fuentes epistolares la estructura de la red social que Manuel Palau estableció como director del Instituto Valenciano de Musicología. Para ello, se emplearon los métodos y parámetros del Análisis de Redes Sociales (ARS) o *Social Network Analysis* (Imízcoz, 2009) aplicados al campo de las Humanidades (Lemercier, 2015; Light y Moody, 2020; Maillard, 2023). Se siguieron las pautas marcadas por Sarno (2017) para la investigación de datos relacionales históricos desde el ASR, y el enfoque metodológico planteado por Imízcoz y Arroyo (2011). Además, se tuvieron en cuenta los trabajos de Ordiñana (2023), quien reconstruye y analiza la red social en València del compositor Francisco Asenjo Barbieri, y de Guaita (2024), a propósito de las redes del piano en la esfera valenciana

entre 1790 y 1856. En el procesado de la información cuantitativa, se ha empleado el software libre Gephi (versión 0.10.1) para la elaboración del grafo y la visualización de las redes, así como en la obtención de las métricas que permitieran el posterior análisis.

Debemos tener en consideración que el corpus de estudio se vincula con una faceta concreta en la vida de Palau. Las 273 cartas se ciñen a un marco temporal acotado entre los años 1948 y 1966. Además, en la mayoría de las cartas se tratan aspectos relacionados directamente con las tareas emprendidas desde el Instituto, y las referencias de tipo personal y afectivo se adscriben a las fórmulas típicas de cortesía empleadas en este tipo de misivas según el grado de afinidad y confianza entre los interlocutores. Puesto que la investigación pretendía analizar la red social de Palau en el cargo desempeñado, se diseñó una red egocentrada (o *ego network*) que lo sitúa en el nodo central al ser el agente que participa en un mayor número de interacciones. Cabe señalar que la red tiene un sentido bidireccional, pues se recogen cartas en las que Palau puede figurar como emisor o receptor, e incluso intercambios de correspondencia donde no participa, pero sí otros agentes que desempeñaron funciones de relevancia en las dinámicas de trabajo del Instituto, como fueron María Teresa Oller o Rafael Gil Cortina.

El diseño del grafo está compuesto por nodos y aristas. Los nodos representan los elementos de estudio, que en nuestro caso corresponde a los remitentes. Las aristas son las líneas que unen dos nodos, y establecen una relación entre sí. Esta relación es la existencia de una o más cartas entre ambos sujetos. Dado el carácter bidireccional de la red, las aristas muestran flechas que indican el flujo de información. De acuerdo con Ordiñana (2023), se incorporaron dos parámetros extraídos del contenido de la correspondencia con la intención de aportar un análisis más completo de la red:

- Fecha de envío: se ha introducido el año de envío de cada carta. A partir del grafo general, se pueden extraer grafos que representan cortes temporales donde se muestren los nodos y aristas de un determinado año (Sánchez Balmaseda, 2002). Esta técnica aporta una perspectiva diacrónica al análisis al introducir el tiempo como una variable de estudio (Cachero y Maillard, 2022).

- Atributo: se entiende por atributo las características o cualidades de los nodos que permiten distinguir unos de otros (Maillard, 2023). En este estudio, y tras analizar el contenido de las cartas, el atributo que se representa es el ámbito profesional de los remitentes según sus vínculos con el Instituto. Al tratarse de un tipo de correspondencia cuya información transmitida se circunscribe a cuestiones directamente relacionadas con esta institución, las motivaciones que propiciaron el envío de las cartas están estrechamente relacionadas con los ámbitos profesionales de los agentes implicados. Los ámbitos se han categorizado en seis bloques: 1) Recopiladores: agrupa a los becarios y colaboradores que así figuran en la documentación conservada del Instituto Valenciano de Musicología. Fueron, junto con Palau, los principales encargados de recopilar, transcribir y analizar los ejemplos musicales obtenidos durante el trabajo de campo; 2) Investigadores: investigadores y responsables de instituciones cuyos intereses se centraron en las labores que desde el Instituto se estaban llevando a cabo, especialmente en el estudio de la música de tradición oral; 3) Informantes: personas que aportaban información sobre prácticas musicales de sus pueblos de origen, servían de enlace para contactar con otros informantes de especial relevancia, u organizaban la llegada de los recopiladores y facilitaban su trabajo; 4) Instituciones: agrupa a cargos orgánicos de la Institución Alfons el Magnànim, organismo al que se adscribía el Instituto, y en menor medida a representantes de otras instituciones estatales; 5) Imprentas: impresores y editores con los que se mantuvieron contactos para gestionar las posibles publicaciones de los trabajos emprendidos desde el Instituto. Para facilitar la visualización en el grafo, cada uno de los seis bloques se identifica con un color.

De acuerdo con Maillard (2023), las herramientas de software destinadas al análisis de redes extraen métricas que se aplican en la medición de parámetros para el conjunto de los elementos de la red (generales),

o de los nodos particulares (específicas). En nuestro estudio, las métricas generales analizadas fueron:

- Grado medio de la red: su valor indica las conexiones medias de cada nodo de la red.
- Densidad: mide la relación entre las interacciones reales de los individuos y el máximo de interacciones posibles. Cuanto más cercano a 1 es este valor, mayor será su densidad. Se emplea para determinar el grado de conectividad entre los elementos de la red.

Por su parte, en el estudio de los nodos particulares se analizaron las siguientes métricas:

- Centralidad: permite calcular la popularidad relativa de cada nodo. La centralidad se obtiene tras comparar los resultados de otras métricas específicas, tales como el grado, la cercanía o la intermediación.
- Grado: representa qué nodos son los más importantes en la red según sus conexiones directas (número de cartas recibidas y enviadas). Un grado mayor indicará una popularidad alta del nodo en cuestión.
- Cercanía: trata la distancia de un nodo con respecto al resto, y aporta información sobre la capacidad de ese nodo para conectar las distintas partes de la red.
- Intermediación: identifica a aquellos nodos que actúan de puente con otros nodos y entre comunidades.
- Modularidad: identifica estructuras comunitarias en la red, las cuales albergan nodos con conexiones más fuertes entre sus miembros que con el resto de los individuos.

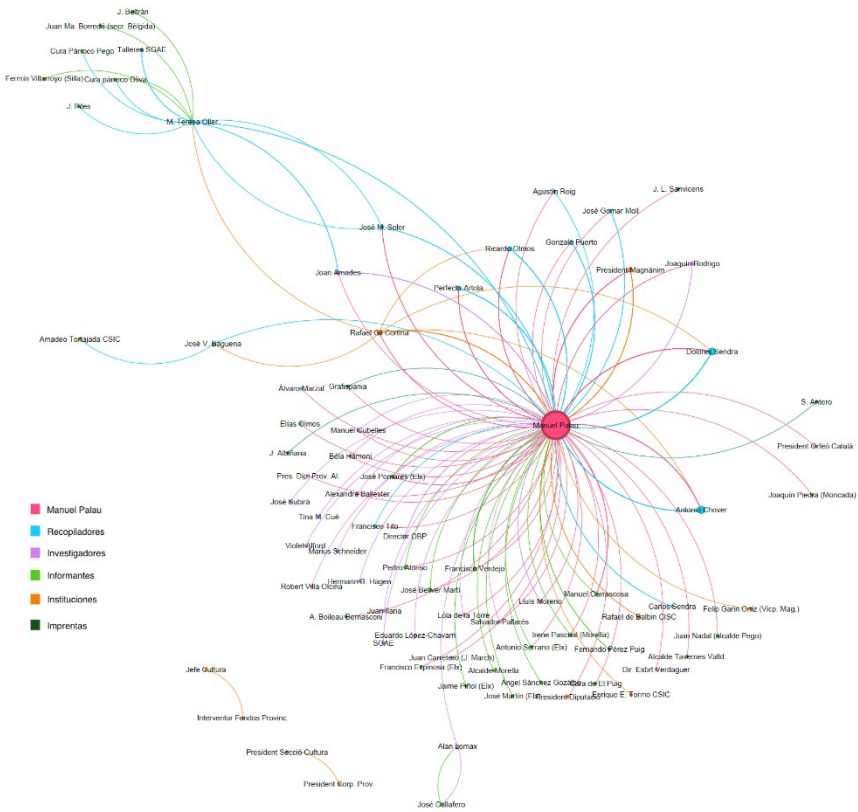
## 4. ANÁLISIS DE LA RED INTERPERSONAL DE PALAU/INSTITUTO VALENCIANO DE MUSICOLOGÍA

### 4.1. CONEXIONES, CENTRALIDAD DE LA RED Y AGENTES DESTACADOS

El siguiente grafo (figura 1) permite visualizar la red social de Manuel Palau en su etapa como director del Instituto Valenciano de Musicología a partir de la correspondencia conservada, que reúne 273 cartas de 79 remitentes distintos. El nodo central representa a Palau como figura preeminente en el intercambio epistolar, y los restantes nodos corresponden a los individuos emisores o receptores de las cartas. Cada nodo se ha dimensionado según el número de interacciones en las que participa (grados de entrada y salida). La posición de los nodos respecto al ego (nodo central) responde al número de conexiones directas y/o exclusivas con este. Se muestran más próximos al centro los individuos que intercambiaron un mayor número de cartas con Palau, junto con aquellos cuya comunicación se restringe al ego, sin conexiones con otros agentes de la red. Los nodos más alejados indican una menor o nula correspondencia con Palau, o también agentes que presentan vínculos con múltiples nodos. Las aristas establecen conexiones (cartas) entre dos nodos de la red. Cada nodo se muestra según el color asignado a su atributo (ámbito profesional). Igualmente, el color de la arista representa la direccionalidad de la carta, e indica el atributo del emisor.

El análisis de las métricas generales aporta información relevante sobre la red social. El grado medio de la red, con un valor de 6,911 conexiones por nodo, refleja una conectividad media moderada entre los nodos. Sin embargo, como se aprecia en la representación visual, y así quedará corroborado en el análisis de las métricas específicas, la mayor parte de los nodos tienen pocos enlaces, siendo el nodo central (Manuel Palau) el que reúne un gran número de conexiones. Además, también se identifican nodos periféricos con interacciones puntuales donde solamente contactan entre ellos. La densidad, con un valor de 0,053, corrobora esto mismo al mostrar una red poco tupida y con una baja conectividad entre los elementos del conjunto.

**FIGURA 1.** Red egocentrada de Manuel Palau. Gephi, algoritmo Force Atlas con ajuste de etiquetas y expansión. Color de nodos y aristas según los ámbitos profesionales.



Fuente: elaboración propia

Centrándonos en el análisis pormenorizado de los nodos mediante el empleo de las métricas específicas, el grado indica el número de interacciones directas (cartas enviadas y recibidas) de cada uno de los individuos. La tabla 1 muestra los números de interacciones y la frecuencia de los agentes más activos. Manuel Palau es quien presenta un grado mayor al participar en 250 cartas (91,6%), seguido de Antonio Chover, con 46 cartas (16,8%) y Dolores Sendra con 40 (14,7%). Los nombres restantes muestran porcentajes menores del 7%, indicándonos que la comunicación con Palau u otros agentes se establecía de manera puntual y con menor frecuencia.

**TABLA 1.** Listado de las personas más activas de la red por grados de entrada y salida y frecuencias.

Apellidos, Nombre	Número de interacciones (cartas)	Frecuencia (%)
Palau, Manuel	250	91,6%
Chover, Antonio	46	16,8%
Sendra, Dolores	40	14,7%
Gil Cortina, Rafael (secr. del.)	17	6,2%
Presidente del Magnànim	17	6,2%
Oller, María Teresa	16	5,9%
Olmos, Ricardo	15	5,5%
Artola, Perfecto	13	4,8%
Soler, José María	8	2,9%
Amades, Joan	8	2,9%
Verdejo, Francisco	7	2,6%
Puerto, Gonzalo	6	2,2%
Rodrigo, Joaquín	4	1,5%
Pomares, José	4	1,5%
Carrascosa, Manuel	4	1,5%
Gomar Moll, José	3	1,1%
Báguena, José	3	1,1%
Moreno, Lluís	3	1,1%
Lomax, Alan	3	1,1%

Fuente: elaboración propia

Los individuos con mayor frecuencia son aquellos que mantiene vínculos estrechos con el Instituto Valenciano de Musicología, entre los que destacan Antonio Chover y Dolores Sendra. Ambos fueron nombrados en 1948 becarios del Instituto, Chover como encargado de las misiones folclóricas en la Vall d'Alfama y las zonas de alrededor, y Sendra en calidad de responsable de las misiones folclóricas en el área de la Baronía de Pego y pueblos circundantes (AGFDV). Dado que los dos no residían en la ciudad de València, la comunicación con Palau fue fluida, especialmente en los primeros años de andadura de la institución. El intercambio epistolar recoge directrices de Palau sobre qué tipo de ejemplos debían recopilar: «músicas de recia y profunda raíz tradicional»; cómo proceder en la recogida de material y fuentes de información: «Procure,

siempre que le sea posible, recoger el mayor número posible de datos extramusicales que puedan orientarnos sobre los orígenes, circunstancias, sentidos ocultos de las letras o de danzas, etc.» (carta de Palau a Chover, 25/01/1949. AGFDV); indicaciones sobre el empleo de las herramientas tecnológicas: «Creo que conoces bastante bien el magnetófono, pero ahora tenemos una nueva máquina fotográfica mucho mejor que la [que] conociste y que debes saber manejar» (carta de Palau a Sendra, 26/12/1951. AGFDV); o les apremiaba a emprender con mayor celeridad el trabajo: «Me permito rogarte que te ocupes lo más pronto posible de la recolección del folklore de Tárbenas que tanto interesa al Instituto. Comprende que no podemos estar semanas y más semanas en completa inactividad [...]» (carta de Palau a Sendra, 08/01/[1949]. AGFDV). En ambos casos, al tratarse de discípulos de Palau que pertenecen a su núcleo cercano, se insertan comentarios sobre asuntos personales. A su vez, las cartas de Chover y Sendra dirigidas a Palau muestran dudas y dificultades surgidas durante el trabajo de campo, información sobre los avances logrados y las previsiones de actuaciones futuras:

Por aquí hay un tesoro de música popular enorme que voy descubriendo a medida que investigo [...]. Pero ¡cuánta falta me hace una máquina fotográfica! Es una lástima y creo que con unas trescientas pesetas podría adquirir una para este asunto. En fin, ya veré si puedo solucionarlo (carta de Chover a Palau, 03/08/1948. AGFDV).

Nuestra labor folklórica en Jávea [fue] muy buena pero con grandísimo esfuerzo para sacar con pinzas de plata sus típicas canciones; y podemos dar gracias a Dios, por haber llegado en la precisa edad transformativa. Su hermosa playa y excelente clima motivan una invasión de turistas -tanto nacionales como extranjero s- que se modernizan a pasos agigantados (carta de Carlos Sendra, pare de Dolores, a Palau, 07/11/1951. AGFDV).

Palau intercambiará este tipo de información con los recopiladores restantes. Además de Chover y Sendra, destacan en número de interacciones María Teresa Oller, nombrada becaria de musicología en 1948, Ricardo Olmos y Perfecto Artola, quienes figuran como colaboradores desde la segunda mitad de 1949, aunque la correspondencia certifica su participación desde la creación del Instituto.

Dado que el Instituto se integraba como una sección de la Institución Alfons el Magnànim, la comunicación entre los responsables de ambas

entidades era fluida y guardaba cierta regularidad. Las cartas emitidas entre Manuel Palau y el secretario delegado, Rafael Gil Cortina, y el presidente del Magnànim, permiten conocer el estado de las relaciones que guardaban ambos organismos. En los intercambios se atienden cuestiones relacionadas con el manejo de los presupuestos, los concetos a los que se destinaba cada partida presupuestaria, o las resoluciones tomadas por el patronato del Magnànim. Además, el contenido evidencia las dificultades económicas, y consecuentemente también de personal y logísticas, por las que atravesó el Instituto a lo largo de los años, afectando notoriamente al correcto desarrollo de sus tareas (Ferrando, 2025). En una carta a la investigadora Lola de la Torre, Palau le indica que no puede atender su consulta en el archivo del Instituto al carecer este de instalaciones desde hacía dos años debido a reformas en el local: «todos nuestros enseres (libros, materiales, magnetófono, etc.) están empaquetados en una casa de fuera de Valencia» (Carta de Palau a De la Torre, 15/11/1965. AGFDV). En otra carta leemos que, ante la progresiva degradación de los soportes sonoros –bobinas de hilo magnético– que contenían las grabaciones de campo con ejemplos musicales a consecuencia del paso del tiempo y unas condiciones de conservación poco favorables, Palau propuso como solución provisional impresionar el contenido en discos Graymont de 45 r.p.m.:

Para poder llevar a su fijación definitiva este caudal sonoro precisaría una cantidad elevada, pero seleccionando los carretes que presenten síntomas de debilitación acústica para que las músicas que contienen sean salvadas inmediatamente precisaría un crédito suplementario de QUINCE MIL pesetas para poder confiar a los “Estudios Graymont” de esta ciudad la confección de los correspondientes discos (carta de Palau a Bernardo Lassala, presidente de la Institución Alfons el Magnànim, 16/01/1959. AGFDV).

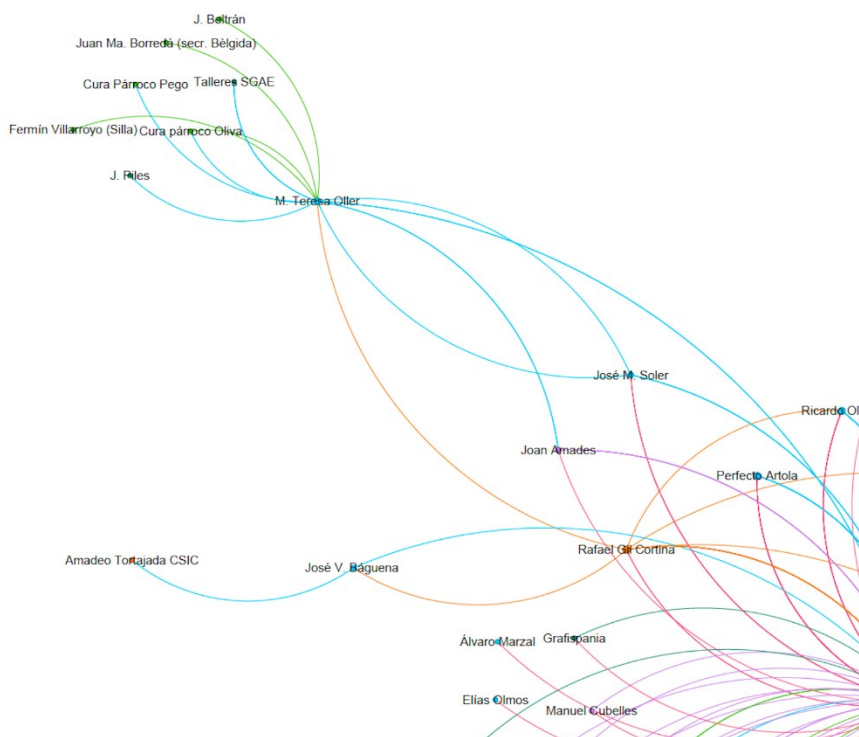
Además de Palau, en la estructura de la red cobran especial relevancia Rafael Gil Cortina y María Teresa Oller. Gil Cortina, como secretario delegado del Magnànim, no solamente intercambia correspondencia con Palau. Encontramos misivas fechadas el 22 de junio de 1948 y dirigidas a otros miembros del Instituto, tales como Chover, Sendra, Oller y Bágüena, para comunicarles los respectivos nombramientos como miembros del Instituto y los cargos que ocuparían (AGFDV). Oller, por su parte, se escribe con miembros de todos los ámbitos (atributos)

representados en la red. Ello es debido a que, en ausencia de Palau, ya fuera por viajes, compromisos profesionales de índole diversa, o períodos de reposo, Oller asumía las funciones de ayudante y se encargaba de mantener al día la correspondencia relativa al ámbito profesional:

Muy Sr mío: Nuevamente tengo el gusto de atenderle en nombre del Director del “Instituto Valenciano de Musicología”, enviándole las fotos de ‘La Muixeranga de Algemés’ y de la “Dança dels Porrots de Silla”, que Vd solicitaba.

Me ha encargado D. Manuel Palau que le salude muy cordialmente en su nombre y que le escuse por no haberle escrito él personalmente; su cargo de Director del Conservatorio le tiene en esta época de fin de curso completamente absorbido [sic] (carta de Oller a Amades, 09/06/1952. AGFDV).

**FIGURA 2.** Red egocentrada de Manuel Palau. Detalle de los nodos de María Teresa Oller y Rafael Gil Cortina. Gephi, algoritmo Force Atlas con ajuste de etiquetas y expansión. Color de nodos y aristas según ámbitos profesionales.



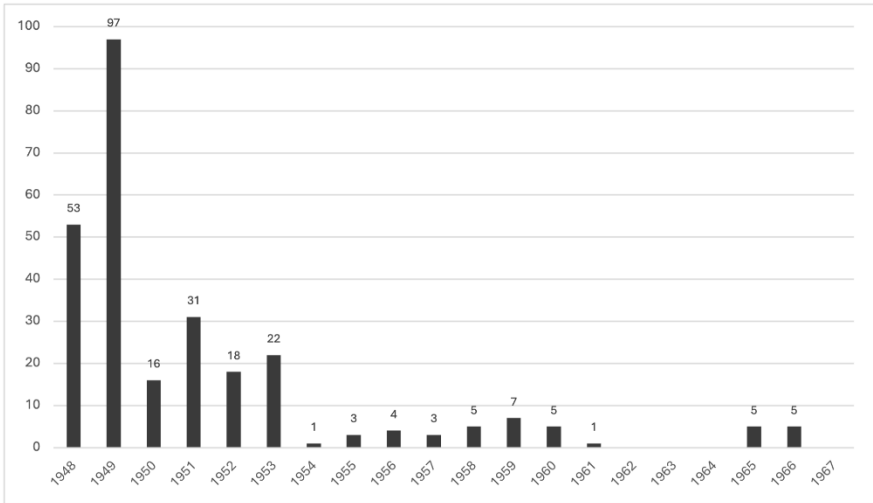
Fuente: elaboración propia

El papel destacado de Oller y Gil Cortina en la red se reafirma al aplicar métricas específicas para el cálculo de la centralidad. Así, la cercanía (*Closeness*) destaca a Palau, seguido de Gil Cortina y Oller, como los nodos con menor distancia al resto y, por consiguiente, con una mayor capacidad para conectar las distintas partes de la red. Además, la intermediación (*Betweenness Centrality*), empleada para medir el papel de nexo de un nodo con respecto a otros, destaca nuevamente a Oller y Gil Cortina, además de Palau, como individuos que actúan de puente o conectores entre los individuos de la red. La modularidad de la red otorga un papel preponderante a Oller al evidenciar la existencia de una comunidad bien definida a su alrededor (figura 2), dado que asumía las comunicaciones de Palau bajo circunstancias concretas.

#### 4.2. DISTRIBUCIÓN DIACRÓNICA DE LA CORRESPONDENCIA

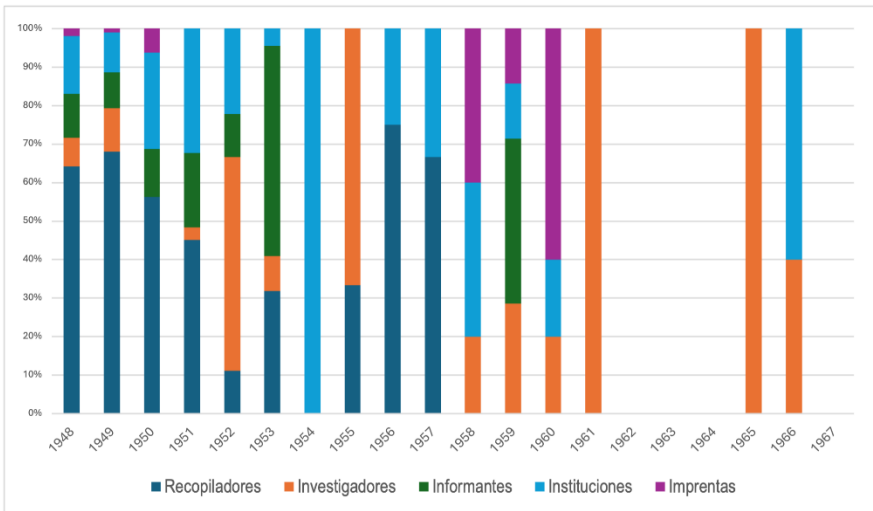
El análisis pormenorizado de la variable tiempo en la distribución de las cartas permite identificar la intensidad del flujo de correspondencia durante todo el período de actividad. Además, el estudio por cortes temporales muestra cuáles fueron los ámbitos profesionales con los que se estableció un número mayor de conexiones según el año. En el corpus documental, la carta más antigua que se conserva la firma con fecha del 16 de abril de 1948 Rafael Gil Cortina, en calidad de secretario delegado del Magnànim, y está dirigida a Manuel Palau. En ella, Gil Cortina indica que envía a Palau la copia de un programa leído por este último en la anterior junta de gobierno del Magnànim sobre un ‘Método de Musicología’ (AGFDV). Por su parte, los documentos más recientes del conjunto son tres cartas del 31 de enero de 1966 dirigidas a Palau, y cuyos remitentes son en los tres casos el presidente y el secretario delegado del Magnànim. El motivo de las cartas es comunicar la aceptación de los becarios y colaboradores del Instituto, requerir el envío al secretario delegado de un inventario de los libros y material comprado con fondos de la institución, y aprobar la renovación por un período de vigencia de cuatro años de Manuel Palau como director del Instituto (AGFDV).

**GRÁFICO 1.** *Distribución temporal de la correspondencia.*



Fuente: elaboración propia

**GRÁFICO 2.** *Distribución porcentuada de la correspondencia según los ámbitos y temáticas. Los colores representan la temática principal de la carta, y se vincula directamente con el ámbito profesional (atributo) de uno de los interlocutores.*



Fuente: elaboración propia

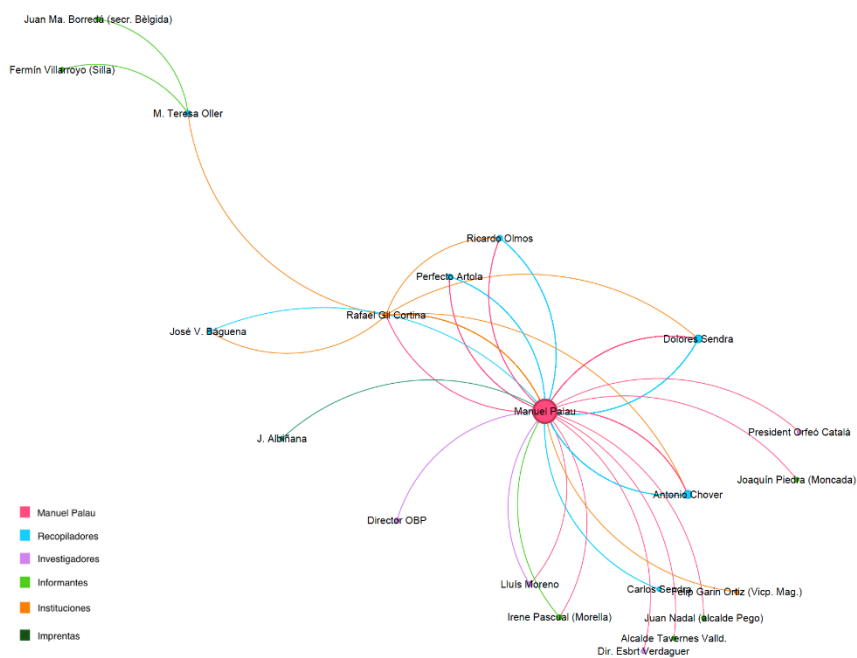
La distribución temporal de la correspondencia (gráfico 1) muestra un importante flujo de información en los seis primeros años (1948-1953), y coincide con el período de mayor actividad de la institución. En estos años, el Instituto emprendió y llevó a cabo gran parte de las tareas marcadas en su inicio. No obstante, el principal tema tratado en las cartas, y que motivo su envío, está relacionado con el estudio de la música valenciana de tradición oral.

Según se observa en el gráfico de distribución anual de la correspondencia por ámbitos y temáticas (gráfico 2), la comunicación entre Palau y los recopiladores encargados del trabajo de campo para el estudio de la música tradicional fue especialmente fluida. Al respecto, destacan los años 1948 y 1949 por la abundante documentación epistolar. Los grafos temporales de estos dos primeros años (figuras 3 y 4) permiten visualizar el intercambio de cartas entre Palau y los miembros del equipo encargado de la recopilación, donde destacan Chover y Sendra por los motivos anteriormente citados. Además, Palau, y también Oller, entablaron conexiones con diversas personas a fin de recabar información sobre las prácticas musicales de sus respectivos pueblos. Los comentarios aportados por estos contactos servían para sondear las distintas realidades sonoras del país y poder planificar futuras investigaciones de trabajo de campo, y para gestionar con las autoridades locales o representantes de la comunidad la llegada de los recopiladores. En ocasiones, se contactaba con los informantes tras la recogida de muestras musicales para reunir nuevos datos que permitiesen una mejor contextualización de los ejemplos musicales compilados.

El estudio de las músicas tradicionales acometido desde el Instituto despertó el interés de agentes culturales vinculados al movimiento asociacionista catalán durante los primeros años de actividad. Entre 1948 y 1949 Palau mantuvo contactos con miembros de la Institució Musical Juli Garreta, de l'Esbart Verdaguer, de l'Orfeó Català o de l'Obra del Ballet Popular. A partir de 1950, los resultados de la investigación se publicaron en los distintos volúmenes de los *Cuadernos de Música Folklórica Valenciana*. La difusión de estos trabajos puso en contacto a Palau con etnomusicólogos y responsables de instituciones dedicadas al estudio del patrimonio inmaterial (Seguí, 1999). Destaca Alan

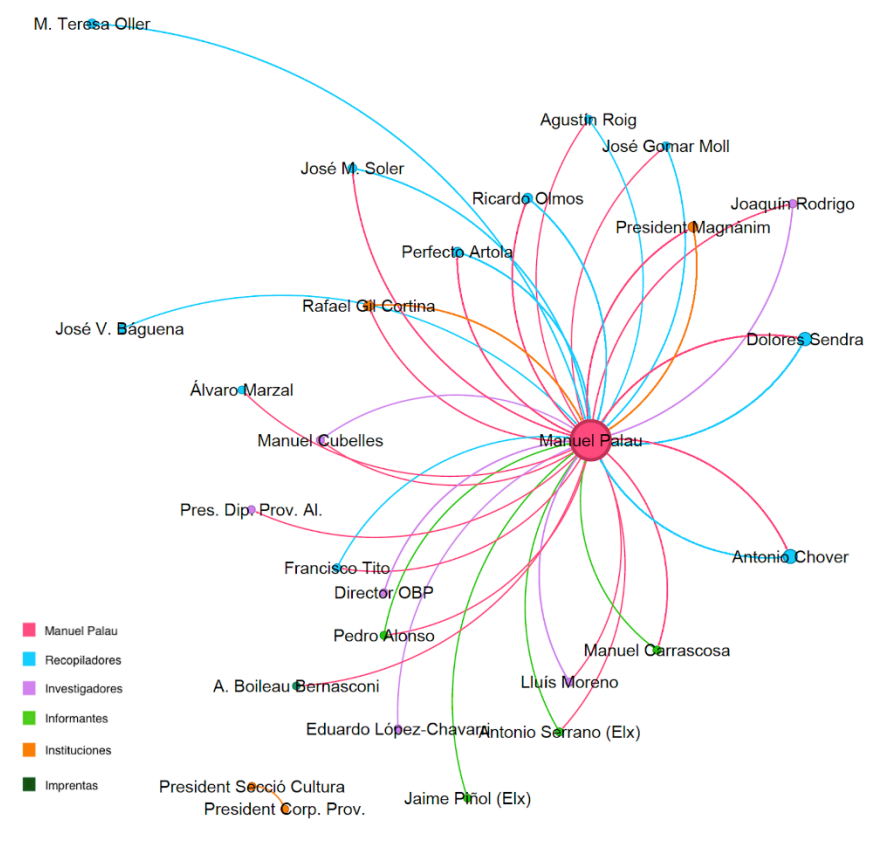
Lomax, que tras su paso por València en agosto de 1952 (Mazuela Anquita. 2021), escribe en 1953 a Palau pidiéndole el contacto de José Callafero [sic], quien grabó para Lomax un canto de l’U: «[...] tengo gran interés de ponerme en contacto con José Callafero, para que me autorice a publicar una de sus canciones en mi Álbum de música folklórica española» (carta de Lomax a Palau, 09/07/1953. AGFDV). Callafero autorizó a Lomax la publicación tras el pago de 800 pesetas (carta de Callafero a Lomax, 1953. AGFDV), aunque la edición del álbum se retrasará hasta 2001, editándose bajo el título *The Spanish Recording: Aragon and Valencia*.

**FIGURA 3.** Red egocentrada de Manuel Palau según las cartas remitidas en 1948. Gephi, algoritmo Force Atlas con ajuste de etiquetas y expansión. Color de nodos y aristas según ámbitos profesionales.



Fuente: elaboración propia

**FIGURA 4.** Red egocentrada de Manuel Palau según las cartas remitidas en 1949. Gephi, algoritmo Force Atlas con ajuste de etiquetas y expansión. Color de nodos y aristas según ámbitos profesionales



Fuente: elaboración propia

Al respecto, también cabe señalar el intercambio de siete cartas de Joan Amades con Manuel Palau y María Teresa Oller en 1952. En ellas, Amades solicita la transcripción de las tonadas que acompañan a distintas danzas valencianas con el propósito de incluirlas en su *Costumari Català* (carta de Amades a Palau, 24/03/1952, AGFDV). Desde el Instituto, además del material requerido, se le facilitan ejemplares de los dos primeros volúmenes de los *Cuadernos de Música Folklórica Valenciana* (carta de Oller a Amades, 27/03/1952) y fotografías de las

danzas tomadas por el equipo recopilador (carta de Oller a Amades, 09/06/1952. AGFDV).

Otras actividades llevadas a cabo en estos primeros años de andadura fueron la impartición de conferencias y cursos dictados por especialistas en sus respectivas áreas, y el estudio de los archivos musicales del Real Colegio Corpus Christi y de la catedral de València. El resultado de las diversas investigaciones se materializaría en publicaciones de distinto tipo, motivo por el cual encontramos comunicación epistolar con imprentas y editores entre 1948 y 1950, y nuevamente entre 1958 y 1960. De la intervención en los archivos eclesiásticos se publicó *Danzas del Santísimo Corpus Christi* (1952), y pocos años después *cuatro Gozos con polifonía* (1955) y *Misa Exsultet caelum* (1955), las tres del compositor barroco Juan Bautista Comes (1582-1643), y *Madrigales y canciones polifónicas del siglo XVII* (1958), que incluyen obras de diversos autores. En este período inicial también se editaron los seis primeros números de los *Cuadernos de Música Folklórica Valenciana*, que recogían los resultados del trabajo de campo desarrollado a lo largo de la geografía valenciana. Y se impulsó la publicación de composiciones de autores contemporáneos, como *Seis lieder* (1953) y *Lucentinas* (1954) de Palau, ambas para voz y piano, *Quatuor Brevis* (1952), para cuarteto de arcos, de Eduardo López-Chavarri Marco, la obra para piano *Bocetos poemáticos* (1952), de José Mir, y unos años más tarde *Cuatro lieder* (1959) de José Báguena, para voz y orquesta. En una carta enviada por López-Chavarri Marco a Palau, con fecha del 15 de octubre de 1949, su autor deja entrever que el Instituto estaba interesado en publicar solamente obras de formato reducido:

[...] La duda mía, se me es dado ofrecer alguna producción, es si solamente se ha de presentar una sola pieza breve, o algo que tenga algún cuerpo. Me figuro que de la orquesta, ni hablar. Pero en ciclo de canciones, o en pequeño cuarteto valenciano, o en tríptico pianístico, sería tal vez viable (carta de López-Chavarri a Palau, 15/10/1949. AGFDV).

A partir de 1954, la correspondencia del Instituto se reduce considerablemente. Aunque el corpus documental analizado pudiera estar incompleto en los períodos central y último, el análisis cualitativo del contenido de las cartas en estos años muestra un descenso significativo de la

actividad que podría estar relacionado con las dificultades económicas que atravesaba la entidad, según se ha indicado anteriormente. No obstante, será necesario complementar la información extraída de las cartas con la documentación de diversa índole que del Instituto se conserva (AGFDV y IVC) a fin de alcanzar resultados esclarecedores.

## 5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido reconstruir la red interpersonal que Manuel Palau articuló en su etapa como director del Instituto Valenciano de Musicología (1948-1967). Mediante el análisis cualitativo sistemático de un corpus de 273 cartas emitidas por 79 remitentes, y tras la aplicación de métodos propios del Análisis de Redes Sociales (ARS), ha sido posible identificar la estructura de la red y los flujos comunicativos, los individuos que la formaban y qué roles desempeñaban, y el tipo de información compartida. Dadas las características y la procedencia del corpus de estudio, con cartas estrechamente vinculadas al ámbito profesional y cuyo contenido se ciñe de manera mayoritaria a asuntos relacionados con el Instituto, se diferenciaron seis bloques según los temas tratados por los remitentes y sus correspondientes ámbitos profesionales.

El análisis de la red sitúa a Manuel Palau como eje vertebrador del entramado comunicativo. Concentra el 91,6% de las interacciones, lo que denota una centralidad dominante que se ve reflejada en su papel como mediador y coordinador de las actuaciones llevadas a cabo desde el Instituto, junto con la gestión administrativa de este. La red, sin embargo, presenta una densidad baja (0,053), lo que indica una estructura jerarquizada, pues aunque la mayoría de los nodos muestran interacciones con Palau, apenas se generan conexiones entre sí. Esta configuración pone de manifiesto una dinámica de trabajo vertical, con información que fluye desde y hacia Palau, sin generar prácticamente redes horizontales de comunicación entre los miembros restantes.

Sin embargo, en este sentido destacan María Teresa Oller y Rafael Gil Cortina como figuras clave de la red. Oller asumiría parte de las comunicaciones de Palau en su ausencia, lo cual le permitió mantener correspondencia con individuos de todos los ámbitos profesionales representados.

Por su parte, Gil Cortina actuó como enlace institucional entre los miembros del Instituto y los órganos rectores de la Institución Alfons el Magnànim. También ocupan posiciones relevantes en la red Antonio Chover y Dolores Sendra al tratarse de las personas que más conexiones establecieron con Palau. En sus intercambios, las cartas muestran instrucciones precisas para llevar a cabo de manera exitosa el trabajo de recopilación folclórica y las estrategias metodológicas a adoptar.

Desde una perspectiva diacrónica, el análisis de la correspondencia muestra un gran volumen de cartas en los seis primeros años de actividad (1948-1953). En este período se estructura el equipo de trabajo y se desarrolla la mayor parte del trabajo de recopilación. Además, se establecen los principales contactos con informantes, así como con investigadores y agentes culturales dedicados al fomento y promoción de la cultura popular y tradicional. Ello indica que, de manera mayoritaria, los temas tratados con más frecuencia en la correspondencia estaban relacionados con el estudio de la música valenciana de tradición oral. Precisamente, esta línea de investigación sería la que mayor interés despertó más allá del ámbito valenciano. Muestra de ello son los contactos establecidos con figuras destacadas de la etnomusicología nacional e internacional.

No obstante, a partir de la segunda mitad de los años cincuenta se observará un descenso significativo en el volumen de correspondencia. Esta situación podría deberse a una menor actividad en el volumen de trabajo dadas las dificultades económicas que se citan en algunas cartas, aunque tal afirmación debería ser refrendada con el estudio completo de la documentación que del Instituto Valenciano de Musicología se conserva.

## 6. REFERENCIAS

- Cachero, M. y Maillard, N. (2022). El Análisis de Redes Sociales como herramienta para los historiadores. *Vínculos de Historia*, 11, 215-236. [https://doi.org/10.18239/vdh\\_2022.11.09](https://doi.org/10.18239/vdh_2022.11.09)
- Cortés, S. (2018). La Institució Alfons el Magnànim (IAM) i la Institució Valenciana d'Estudis i Investigació (IVEI). Una aproximació històrica (1947/1948-2015). En G. Muñoz (Ed.), *El Magnànim: setanta anys de cultura valenciana* (pp. 19-88). Institució Alfons el Magnànim.

- Díaz, R. y Galbis, V. (1996). *Eduardo López-Chavarri Marco. Correspondencia*, 2 vols. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.
- Ferrando, J. (2025). Las grabaciones de campo en la música tradicional valenciana: una introducción al fondo sonoro del Instituto Valenciano de Musicología. *Saitabi. Revista de la Facultat de Geografia i Història* (en prensa).
- Galbis, V. (2014). Eduardo López-Chavarri y su influencia en los músicos valencianos de la primera mitad del siglo XX. En M. Olarte (Coord.), *Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España* (pp. 40-59). Editorial Dos Acordes.
- Guaíta, J.G. (2024). Redes del piano en València (1790-1856): circulación, transferencia y confluencias. *Quadrivium-Revista Digital de Musicología*, 15, 1-20. <https://bit.ly/40zh5G8>
- Hernández Farinós, P. (2006). Palau Boix, Manuel. En E. Casares (Dir.), *Diccionario de la Música Valenciana*, vol 2 (pp. 224-226). Iberautor.
- Hernández Farinós, P. (2010). *La composición orquestal valenciana, a través de la aportación del Grupo de los Jóvenes (1925-1960)*. Tesis doctoral, Universitat de València-E.G.
- Hernández Farinós, P. (2018a). La música valenciana en la primera mitad del siglo XX: necesidad de una nueva contextualización en la música española de su tiempo. *Cuadernos de Investigación Musical*, 6, 352-359. <https://doi.org/10.18239/invesmusic.v0i6.1951>
- Hernández Farinós, P. (2018b). ‘Tres Impresiones Orquestales’ de Manuel Palau: Lenguajes vanguardistas en la Valencia de los años 20. En B. Lolo y A. Presas (Eds.), *Musicología en el siglo XXI: nuevos retos, nuevos enfoques (937-954)*. Sociedad Española de Musicología.
- Imízcoz, J.M. (2009). Las redes sociales de las élites. Conceptos, fuentes y aplicaciones. En E. Soria, J.J. Bravo y J.M. Delgado (Eds.), *Las élites en la época moderna: La Monarquía española* (pp. 77-111). Universidad de Córdoba.
- Imízcoz, J.M. y Arroyo, L. (2011). Redes sociales y correspondencia epistolar. Del análisis cualitativo de las relaciones personales a la reconstrucción de redes egocentradas. *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21 (2), 98-138. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.419>
- Lemercier, C. (2015). Formal Network Methods in History: Why and How? En *Social Networks, Political Institutions, and Rural Societies* (pp. 281-310). Brepols. <https://shs.hal.science/halshs-00521527v2>
- León Tello, F.J. (1956). *La obra pianística de Manuel Palau*. Institución Alfonso el Magnánimo.

- Light, R. y Moody, J., eds. (2020). *The Oxford Handbook of Social Networks*. Oxford University Press.
- Llorca, P. (2024). *Entre la música tradicional i el folklore: Els dolçainers i tabaleters a la Ciutat de València*. Institutió Alfons el Magnànim-Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació.
- Maillard, N. (2023). Las posibilidades del análisis de redes sociales (ARS) aplicado a la historia del libro. *Amoxтли*, 8, 1-14.  
<https://doi.org/10.38123/amox8.296>
- Mazuela Anguita, A. (2021). *Alan Lomax y Jeanette Bell en España (1952-1953). Las grabaciones de música folclórica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ordiñana, M. (2023). Reconstrucción y análisis de la red social de Francisco Asenjo Barbieri en Valencia (España). *Resonancias. Revista de investigación musical*, 27 (52), 97-128.  
<http://doi.org/10.7764/res.2023.52.6>
- Palau, M. (1925). *Elementos Folk-lóricos de la Música Valenciana*. Tipografía Moderna.
- Sánchez Balmaseda, M.I. (2002). *Análisis de redes sociales e historia. Una metodología para el estudio de redes clientelares*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sarno, E. (2017). Análisis de redes sociales e historia contemporánea. *Ayer*, 105 (1), 23-50. <https://doi.org/10.55509/ayer/105-2017-02>
- Seguí, S. (1995). *La praxis armónico-contrapuntística en la obra liederística de Manuel Palau. Vida y obra del músico valenciano*. Tesis doctoral, Universitat de València-E.G.
- Seguí, S. (1997). *Manuel Palau. Catálogo de compositores*. Sociedad General de Autores y Editores.
- Seguí, S. (1999). *Manuel Palau (1893-1967)*. Consell Valencià de Cultura. Generalitat Valenciana.
- Serrallet, R. (2004). *Manuel Palau y la guitarra. La llamada inapelable de la música. Concierto levantino: praxis interpretativa*. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València.
- Vidal, V. (2020). *Una història de la literatura popular valenciana (1873-2019)*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

UTILIZACIÓN DE VÍDEOS COMO HERRAMIENTA  
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS  
DE LA ASIGNATURA ECONOMÍA INTERNACIONAL  
DENTRO DEL GRADO EN RELACIONES  
INTERNACIONALES

---

GUILLERMO VÁZQUEZ VICENTE<sup>9</sup>  
*Universidad Rey Juan Carlos*

GIUSEPPINA DI CAPUA  
*Universidad Rey Juan Carlos*

VÍCTOR SANCHÍS-MALDONADO  
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas Tecnología de la Información (TIC) y los nuevos dispositivos digitales de comunicación han supuesto una importante transformación del contexto social y de aprendizaje (UNICEF, 2017). Esta realidad se ha potenciado tras la reciente pandemia de la COVID-19 (Casero y Sánchez, 2022; Katz y Nandi, 2021). Comprender esta dinámica social es indispensable a la hora de intentar generar nuevos proyectos de comunicación educativa que integren a las TIC en el marco de la transformación social (Palazuelos et al., 2022; George-Reyes & Avello-Martínez, 2021; García-Aguilera et al., 2021; Fernández-Villavicencio, 2012).

Dentro del marco de la educación, estas tecnologías han demostrado tener consecuencias positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aguaded y Ortiz-Sobrino, 2022). Así, la utilización de este tipo

---

<sup>9</sup> Los tres autores forman parte del Grupo de Innovación Docente Emergente en Metodologías activas para la mejora de la comprensión lectora de la Universidad Rey Juan Carlos.

de tecnologías se alinea con las corrientes pedagógicas más actuales que fomentan el aprendizaje adaptativo con objeto de mejorar el rendimiento académico (Figueroa Pozo et al., 2023). Pero la virtud de estas herramientas reside también en la selección coherente de los recursos a desarrollar (Navarrete Concha, 2020). Así, los proyectos que se pongan en práctica deben hacer todo lo posible para integrar a los estudiantes y permitirles un aprendizaje efectivo (Vélez, 2018). De este modo, no serán las propias tecnologías las que permitan alcanzar los objetivos planteados, sino la correcta elección y puesta en práctica que realicen los docentes, donde la creación de entornos de aprendizaje innovador, dinámicos, interactivos y participativos será notablemente importante (Bondyale et al., 2018).

Estos recursos educativos deben definirse a partir de ciertos criterios como son la facilidad de uso y acceso para los alumnos, la familiaridad que el docente tenga con el recurso, su idoneidad para facilitar y fortalecer el aprendizaje y su adecuación a la metodología docente (Universidad de Navarra, 2021). De igual modo, deberán promover la comunicación, favorecer la comprensión del contenido y contribuir con la adquisición de conocimientos (Cujilema y Castro, 2022).

De todos los recursos digitales disponibles, los vídeos educativos han demostrado su eficacia a la hora de motivar al alumnado y facilitar el aprendizaje sobre un determinado contenido pedagógico (Bravo-Cobaña, et al., 2021; Harrison, 2020; Pedrosa et al., 2020; Vallejo y González, 2018). Su utilización se ha mostrado muy importante a la hora de fomentar la comprensión lectora entre alumnos de diferentes edades (Montes y Medina, 2025; Antezana y Guarachi, 2021; Moreira y Carrión, 2021), y ha demostrado su eficacia pedagógica en niveles educativos básicos (Sevairos et al., 2023; Pedrosa, et al., 2020; Velasco, et al., 2018; Eslava, et al., 2018) e incluso en entornos de educación superior (Pardo y Gálvez, 2024; Marta-Lazo, et al., 2022; Justo-López et al., 2021; Lorenzo-Román et al., 2021; Vasco y Toapanta-Pinta, 2021; Downer et al., 2020; Soto, et al., 2019).

Así, una de las grandes virtudes de esta herramienta es que permite a los estudiantes el acceso al aprendizaje a partir de su propio ritmo de visualización, ampliando las opciones de aprendizaje mediante el

refuerzo del conocimiento general (Saavedra et al., 2021; Fernández, 2017; Ortiz et al., 2019). Por estos motivos, los videos educativos han demostrado ser importantes a la hora de estimular el compromiso docente, proporcionar aprendizajes significativos, desarrollar competencias básicas, integrar contenidos de diferentes asignaturas y promover la creatividad (Fernández-Rio, 2018).

Pero no todo son virtudes. El uso de estas herramientas también implica riesgos, como la omisión de la corresponsabilidad que tiene el alumnado en su proceso de aprendizaje (Serrano-Arenas, 2023), llegando incluso a ser considerado como un receptor pasivo de información (Claros y Cobos, 2013; Serrano et al., 2022). Así, se ha detectado que durante la pandemia muchos docentes reprodujeron directamente hábitos de docencia presencial cuando usaban tecnologías digitales, dejando poco margen a la participación del alumnado (Marotias, 2020). Estas dinámicas pueden generar una ausencia de interés a la hora de involucrarse en el proceso educativo e incluso potenciar el abandono escolar (Lansdown et al., 2014).

Por estos motivos, es cada vez más importante que los recursos didácticos digitales consigan vincular de manera eficiente las prácticas de apropiación tecnológica con una intervención eficaz de los docentes (Mesquita-Romero et al., 2022; Gutiérrez-Martín et al., 2022; González-Conde et al., 2022; Culqui et al., 2022; Celaya et al., 2020). Partiendo de esta premisa, y siguiendo a trabajo seminal de Ferrés (1997), la realización de un video educativo debe estar encaminada a facilitar la motivación, el aprendizaje activo, la comprensión de los contenidos, la transferencia de conocimientos, el refuerzo de otros métodos de aprendizaje, la interacción y el análisis crítico de los contenidos, el desarrollo de habilidades relacionadas, la reducción de la brecha digital, el ajuste general a las diferentes necesidades que tenga el usuario y, finalmente, debe tener una duración adecuada, recomendando la utilización de videos educativos cortos y concisos.

Este mismo autor nos va a definir cuatro tipos de vídeo que vamos a poder utilizar a partir de los objetivos que nos hayamos planteado. El *video-lección* consiste en una exposición sistematizada de contenidos con cierta exhaustividad, y equivale a una clase magistral. Será de

utilidad cuando la información que se transmite requiere de múltiples apoyos audiovisuales. El *video-apoyo* es una modalidad de vídeo que se utiliza de la misma manera que las diapositivas, y donde no importa la totalidad sino imágenes aisladas que acompañan la exposición verbal del profesor. En el *video-proceso* la cámara de video hace posible una dinámica de aprendizaje, pues los alumnos están implicados como creadores o como sujetos activos. En este tipo de vídeos el aprendizaje se realiza durante el proceso de producción. Finalmente, el *video-motivador* se destina a suscitar un trabajo posterior a la presentación del video al grupo y a partir de ello se generan actividades de aprendizaje.

De los anteriores, los tipos de vídeo que más se alinean con nuestro objetivo son el *video-lección* y el *video-apoyo*. Con esta idea, en este curso hemos puesto en práctica un programa piloto en el Grado en Relaciones internacionales que buscaba mejorar la comprensión de los conceptos básicos de la asignatura Economía internacional mediante el uso de vídeos educativos. Consideramos que este nuevo sistema de aprendizaje puede contribuir a mejorar la comprensión de los contenidos, facilitando que el alumnado supere la asignatura con mayor éxito.

Por este motivo, en este proyecto se parte del objetivo de que la utilización de este tipo de herramientas mejorará la comprensión de los contenidos generales y concretos de la asignatura y ayudará al alumnado a comprender los errores que hayan podido cometer en los parciales y en la prueba final de la asignatura. Con este objetivo, hemos realizado vídeos a tres niveles, que hemos colgado en el campus virtual. En primer lugar, hemos realizado *vídeos-lección* donde exponíamos los contenidos generales de cada uno de los temas de la asignatura. En segundo lugar, hemos realizado *vídeos-apoyo* resumiendo los contenidos de cada uno de estos temas. Finalmente, con objeto de agilizar la revisión de las pruebas evaluables, paralelamente a la publicación de las calificaciones hemos grabado videos en los que explicábamos las preguntas y exponíamos los contenidos incluidos en cada uno de los parciales y en la prueba final de la asignatura. Estos últimos vídeos podrían englobarse dentro de las dos tipologías descritas.

Tras la realización de todos estos vídeos, elaboramos una encuesta a través del campus virtual para evaluar el grado de satisfacción entre el

alumnado y cuantificar el nivel de utilidad de esta herramienta en su doble vertiente: 1) exposición y comprensión de los contenidos básicos de cada uno de los temas del temario y 2) explicación y revisión de cada una de las pruebas de evaluación realizadas.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO PILOTO.

Como se ha mencionado, la asignatura elegida para llevar a cabo este programa piloto ha sido Economía Internacional de segundo curso del Grado en Relaciones Internacionales. Esta asignatura forma parte del itinerario formativo del grado como asignatura obligatoria de 6 créditos, y se imparte durante el segundo curso. A este grupo también acuden estudiantes de tercer curso de los Dobles grados en Relaciones Internacionales y Periodismo, Derecho y Relaciones Internacionales y, por último, Relaciones Internacionales, Ciencia política y Gestión. Al grupo también han acudido dos alumnos Erasmus, dos Erasmus Munde y una alumna SICUE/SENECA.

**TABLA 1.** Número total de alumnos matriculados en el curso divididos por grado y género.

	Alumnos matriculados			Porcentaje		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
G. RRII	14	41	55	25%	75%	66%
DG. RRII y Periodismo	4	9	13	31%	69%	16%
DG. Derecho y RRII	0	4	4	0%	100%	5%
DG. Políticas y RRII	1	6	7	14%	86%	8%
Erasmus y SICUE/SENECA	3	1	4	75%	25%	5%
Grado*	17	42	59	29%	71%	71%
Doble Grado	5	19	24	21%	79%	29%
Total	22	61	83	27%	73%	100%

*Nota:* G (Grado), DG (Doble Grado), RRII (Relaciones Internacionales). \* Incluye a los alumnos Erasmus, Munde y SICUE/SENECA.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 1, la mayor parte de los matriculados en la asignatura son mujeres, siendo muy representativas en los cuatro grados implicados. Por otro lado, nos encontramos con que dos de cada tres matriculados pertenecerían al grado simple en RRII. Por este motivo,

hemos realizado el análisis agrupando a todos los matriculados en un doble grado en un grupo único. Con esta medida tendríamos dos grupos representativos, donde este segundo grupo representaría casi el 30% de los matriculados en el curso.

### 3. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Las encuestas por internet son actualmente el tipo de encuesta más utilizada para evaluar el grado de incidencia de proyectos como el que se expone en este trabajo (Evans y Mathur, 2005). Este tipo de encuesta presenta muchas ventajas frente al resto, como son su bajo precio y el ahorro de costes en lo que respecta a entrevistadores y depuración y tabulación de la información (Duffy et al., 2005). Otras ventajas son el ahorro de tiempo de recogida de datos en relación con las encuestas telefónicas o en papel, la facilidad de uso y la evidencia de que no se necesita ser un experto en márketing para iniciar el proyecto (Wright, 2005).

Pero no todo son ventajas en este recurso digital (Duda y Nobile, 2010; Díaz de Rada, 2012). Por este motivo, se han definido una serie de elementos que se consideran importantes a la hora de moderar las evidentes limitaciones de este tipo de recursos. Actualmente se tiende a agrupar las preguntas en bloques con una banda de progreso en la parte inferior o superior de la pantalla, que va mostrando el porcentaje de preguntas presentadas sobre el total (Arroyo Menéndez y Finkel, 2019). Se tiende a cuidar mucho la redacción y el formato de las preguntas (Coutts y Jann, 2008), intentando formular siempre preguntas cortas, directas, sin tecnicismos ni dobles negaciones (Baltinic et al., 2002). En lo relativo a la forma en la que se presentan las preguntas, parece que un mayor espacio en las preguntas abiertas arroja respuestas más extensas, y que se obtienen mayores tasas de respuesta con preguntas donde hay que marcar la respuesta en una casilla en relación con las preguntas en las que se trata de elegir una opción de una lista desplegable (Ganalassi, 2008; Kaczmirek, 2008).

Para concluir, en lo que respecta al tiempo de realización de la encuesta, investigaciones concluyen que su duración máxima debería ser de 22,7 minutos -con un valor mediano de 20 minutos. Pero al mismo tiempo

se señala que la duración ideal debería ser de 12,6 minutos de media y 10 minutos de valor mediano para el caso de un dispositivo no móvil (Revilla y Ochoa, 2017). En el caso de un teléfono móvil, parece que no deben durar más de 15 minutos, no deben contener más de dos preguntas abiertas, no se debe hacer *scrolling* horizontal ni utilizar Adobe Flash Player y, finalmente, las escalas no deben exceder de cinco posiciones (Kantar Media, 2017).

Con objeto de cumplir con todas estas exigencias, para la evaluación de esta herramienta docente, hemos realizado una encuesta mediante la aplicación gratuita Google Forms. Dicha encuesta fue enviada a todos los alumnos a través del campus virtual, dando un plazo de diez días para su cumplimentación. La fecha del envío fue posterior a la finalización de las clases y, con el objetivo de medir su incidencia en el estudio de los contenidos, también de la Prueba final de la asignatura. Para fomentar su cumplimentación, informé a los alumnos de que su respuesta sería totalmente anónima.

### 3.1. DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA

La encuesta estaba dividida en cinco bloques. La práctica totalidad de los bloques incluía preguntas cortas y formuladas con un lenguaje sencillo, no académico, en las que se debían dar una valoración cuantitativa a partir de una horquilla de valoración que iba del 1 al 5. No se ha definido ninguna pregunta que incluyese imágenes, gráficos, vídeos o contenido audiovisual. Tampoco preguntas en las que se debiera elegir una opción entre las definidas en un desplegable. El tiempo de realización de la encuesta era inferior a los diez minutos, aunque al final se incluía una pregunta abierta que podía hacer que el tiempo dedicado fuese algo superior. Consideramos que la estructura de la encuesta es coherente con lo descrito previamente y facilita notablemente la cumplimentación, la tabulación y la posterior agrupación y evaluación de las respuestas.

#### 3.1.1. Bloque 1.

Con objeto de evitar duplicidades y de que personas ajenas a la universidad contestasen la encuesta, ésta se iniciaba con la petición del correo electrónico institucional. No obstante, en esa misma pestaña, la

encuesta se abría con la exposición de motivos que previamente les había trasladado a través de la herramienta correo del campus virtual:

Estimado/a. Como sabes, a lo largo de este curso he iniciado un programa piloto con vuestro grupo en el que, por primera vez en mi carrera académica, he comenzado a grabar vídeos explicativos de los diferentes temas incluidos en la guía docente de la asignatura. Mi objetivo primero era facilitar la comprensión de las ideas fundamentales del temario para todas aquellas personas que, por diferentes razones, no podían acudir al aula. No obstante, pasadas unas semanas, entendí que estos vídeos también podrían ser de utilidad para el resto del grupo, y por ello comencé a grabar vídeos de explicación general de contenidos, junto a los vídeos resumen con las ideas generales.

Los resultados del grupo en la convocatoria ordinaria de mayo han sido muy satisfactorios, en parte importante por el esfuerzo general que habéis realizado. Sin embargo, me gustaría valorar en qué medida estos vídeos han podido facilitar la comprensión de los contenidos de la asignatura y si consideras que hay aspectos que debería mejorar. Para ello, me gustaría mucho que respondieras con sinceridad a esta encuesta, que será totalmente anónima. Así, a pesar de que te debas identificar a través del correo institucional, tus datos no figurarán en los resultados que me enviará la aplicación, pues finalmente lo que recibiré será una base de datos con los correos de las (espero que muchas) personas que contesten a la encuesta. Pero nunca de las contestaciones concretas de cada una de estas personas. Por favor, confía en mis palabras. No creo que te lleve más de tres minutos cumplimentarla y, para mí, será de mucha utilidad. Gracias de antemano por el tiempo que me vas a dedicar. Un cordial saludo. Guillermo Vázquez.

Tras la lectura de este texto y de la petición del correo electrónico institucional, se pedía a la persona que marcara el Grado o doble grado al que pertenecía. A continuación, debía marcar el género con el que la persona se sentía identificado: femenino, masculino u otros. Para concluir, se cerraba el bloque con una pregunta donde la persona debía contestar acerca de su asistencia a clase. Debido a los problemas evidentes de falta de sinceridad, se incluía el texto siguiente:

Por favor, te ruego sinceridad en esta pregunta. Si tenemos en cuenta que, descontando los parciales y la suspensión de clases por el apagón, hemos tenido algo más de veinte clases presenciales, ¿con qué frecuencia has acudido a clase? Por favor, insisto, no tengas en cuenta los parciales.

Dando las opciones de: *Mucho* (he acudido a quince clases o más); *Poco* (he acudido a menos de ocho clases); *Ni mucho ni poco* (NMNP).

El objetivo de esta última pregunta era poder extraer conclusiones en función del nivel de asistencia y valorar si se cumplía uno de los objetivos generales de facilitar la comprensión de la asignatura para aquellas personas que por diferentes razones no habían podido acudir al aula.

Con esta última idea, se esperaban obtener resultados a tres niveles: *grado, género, nivel de asistencia*. Sobra decir que una de las tareas más complejas de esta encuesta ha sido la elaboración de los árboles de respuestas. Así, hubo que definir hasta 53 secciones con un total de 36 cuestionarios diferentes, que posteriormente se trataron manualmente a través de la herramienta Excel, con objeto de agrupar las respuestas hasta definir los tres niveles que se han definido.

### 3.1.2. Bloque 2.

En este bloque se buscaba valorar la utilidad académica de los vídeos explicativos, dividiendo las respuestas a partir de la utilidad de los vídeos destinados a exponer los temas generales, los vídeos resumen de cada tema y los vídeos de explicación de los parciales y de la prueba final. El texto era el siguiente:

Valore del 1 al 5 la utilidad académica de los vídeos explicativos generales de cada uno de los temas, donde 5 implica mucha utilidad y 1 ninguna utilidad.

Valore del 1 al 5 la utilidad académica de los vídeos resumen de cada uno de los temas, donde 5 implica mucha utilidad y 1 ninguna utilidad.

Valore del 1 al 5 la utilidad académica de los vídeos de revisión de los dos parciales y de la prueba final, donde 5 implica mucha utilidad y 1 ninguna utilidad.

En este bloque se esperaba obtener un elevado grado de respuestas que oscilase entre la valoración de 4 y 5 puntos.

### 3.1.3. Bloque 3.

En este bloque se buscaba valorar la parte más puramente técnica de los vídeos, dando las opciones de: *Extensión; Factura y estética; Calidad del audio; Claridad del lenguaje utilizado; Claridad de la explicación; Calidad de los contenidos*. Para ello, se dividió el bloque en dos partes.

En la primera se debían valorar cada uno de estos aspectos de manera individual. El texto era el siguiente:

Valore del 1 al 5 los siguientes aspectos generales de los vídeos, donde 5 sería la mejor valoración y 1 la peor.

En esta parte no se esperaban obtener valoraciones homogéneas. Así, se partía del objetivo de obtener valoraciones elevadas en los aspectos relacionados con los contenidos y la calidad y claridad de la explicación. Mientras que, por una evidente falta de experiencia por nuestra parte, se esperaba que los alumnos fuesen muy críticos en los campos relacionados con la extensión y la factura y estética. De igual modo, que hiciesen evidente que a veces la calidad del audio de los vídeos no era buena debido a los problemas de conexión que hemos tenido.

En la segunda parte se pedía a los alumnos que, de los seis aspectos anteriores, definiesen, por un lado, qué dos les parecían los más importantes de cara a un video educativo, y que dos les parecían menos importantes. Para ello se definió una pregunta en la que se pudiese marcar más una opción. Los textos fueron los siguientes:

De los seis aspectos anteriores, ¿qué dos consideras más importantes de cara a un video educativo? Nota: recuerda que debes marcar solo dos opciones.

De los seis aspectos anteriores, ¿qué dos consideras menos importantes de cara a un video educativo? Nota: recuerda que debes marcar solo dos opciones.

En esta parte se esperaba obtener unos resultados a dos niveles. Por un lado, que los aspectos relacionados con los contenidos y la calidad y claridad de la explicación fuesen los más importantes, y los relacionados con la extensión y la factura y estética los menos valorados -sin tener clara la evaluación sobre la calidad del audio-. Pero, por otro lado, se abría la posibilidad de que estos últimos campos fuesen los más valorados por una parte del alumnado debido a los problemas derivados de la falta de concentración y al uso generalizado de herramientas de este tipo como principal fuente de información general.

### 3.1.4. Bloque 4

En este bloque se buscaba valorar cuestiones más cualitativas que abarcaban diferentes dimensiones. Para ello dividimos el bloque en dos partes. En la primera se exponían cuatro afirmaciones de carácter positivo que los alumnos debían valorar:

Los vídeos han facilitado mi comprensión de los contenidos de la asignatura.

Los vídeos me han ayudado a comprender los errores que he cometido en los parciales y en la prueba final.

Los ejemplos de la economía internacional que el profesor comentaba en los vídeos me han resultado interesantes.

Los vídeos me han empujado a buscar información nueva sobre cuestiones de la economía internacional.

En la segunda se exponían cinco afirmaciones de carácter negativo:

El profesor tiene una actitud en los vídeos intolerante y ajena a la libertad de expresión.

Los contenidos que el profesor expone en los vídeos son marcadamente ideológicos.

Siento que el profesor ha pretendido influirme ideológicamente con estos vídeos en vez de intentar facilitarme la comprensión de los contenidos de la asignatura.

No considero interesante que los profesores utilicen este tipo de herramientas educativas.

Considero que con los apuntes de la asignatura es más que suficiente para superar la asignatura.

Como en el resto del cuestionario, cada una de estas afirmaciones debía ser valorada a partir del siguiente texto inicial:

Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones, donde 5 implicaría estar totalmente de acuerdo y 1 estar en total desacuerdo.

En este bloque se esperaba obtener resultados homogéneos, con valoraciones elevadas en las afirmaciones de carácter positivo y bajas en las de carácter negativo.

### 3.1.5. Bloque 5

Este bloque era el más corto, pues su única utilidad residía en valorar el grado de utilización de este tipo de herramientas entre los profesores del grado. Se partía del siguiente enunciado:

En los años que llevas en la universidad, ¿cuántos profesores/as han utilizado herramientas educativas de este tipo? Valore del 1 al 5, donde 5 implica casi todos/as y 1 implica que casi ninguno.

En este caso no se definió ningún objetivo cuantitativo concreto, pues se desconocía a todos los niveles si algún otro docente había puesto en práctica herramientas de este tipo. Tampoco los alumnos habían comentado nada al respecto en el aula ni a través de las diferentes herramientas de comunicación disponibles en el campus virtual.

### 3.1.6. Bloque 6

Para concluir el cuestionario, se definió una pregunta abierta donde se permitía al alumno exponer la manera en la que consideraba que los vídeos podían mejorarse. Se decidió no poner límite alguno de palabras con objeto de abrir al máximo las posibilidades de esta pregunta. El texto de la pregunta era el siguiente:

Como última pregunta, en este caso abierta, por favor, comenta libremente de qué manera consideras que podría mejorar esta herramienta para cumplir mejor su objetivo de mejorar la comprensión e interiorización de los conocimientos de la asignatura.

No se partía de ningún objetivo, pues la idea general era dotar al alumno de la posibilidad de que se expresase con libertad y recoger así elementos que no se habían incluido en el texto del cuestionario.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. GRADO DE RESPUESTA A LA ENCUESTA

La respuesta del alumnado no fue la esperada (Tabla 2). Solamente un 25% la realizó, con un grado de implicación nulo en el Doble grado en Ciencia Política y RRII y entre los alumnos Erasmus.

**TABLA 2.** Grado de respuesta de la encuesta. Resultados por grado y género.

	Alumnos que respondieron			Porcentaje			Respecto al total matriculado		
	Hom- bres	Muje- res	To- tal	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Mu- je- res	To- tal
G. RRII	1	14	15	7%	93%	66%	7%	34 %	27 %
DG. RRII y Periodismo	1	3	4	25%	75%	16%	25%	33 %	31 %
DG. Derecho y RRII	0	2	2	0%	100%	5%	—	50 %	50 %
DG. Políticas y RRII	0	0	0	—	—	—	0%	0%	0%
Erasmus y SICUE/SE- NECA	0	0	0	—	—	—	0%	0%	0%
Grado*	1	14	15	7%	93%	71%	6%	33 %	25 %
Doble Grado	1	5	6	20%	80%	29%	20%	26 %	25 %
Total	2	19	21	10%	90%	100 %	9%	31 %	25 %

*Nota:* G (Grado), DG (Doble Grado), RRII (Relaciones Internacionales). \* Incluye a los alumnos Erasmus, Munde y SICUE/SENECA.

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 3.** Grado de respuesta de la encuesta. Resultados por nivel de asistencia.

	Total				Porcentaje		
	Mucho	Poco	NMNP	Total	Mucho	Poco	NMNP
G. RRII	1	10	4	15	7%	67%	27%
DG. RRII y Periodismo	3	1	0	4	75%	25%	0%
DG. Derecho y RRII	1	1	0	2	50%	50%	0%
DG. Políticas y RRII	—	—	—	—	—	—	—
Erasmus y SICUE/SENECA	—	—	—	—	—	—	—
Grado*	1	10	4	15	7%	67%	27%
Doble Grado	4	2	0	6	67%	33%	0%
Total	4	12	4	21	24%	57%	19%

*Nota:* G (Grado), DG (Doble Grado), RRII (Relaciones Internacionales), NMNP (ni mucho ni poco). \* Incluye a los alumnos Erasmus, Munde y SICUE/SENECA.

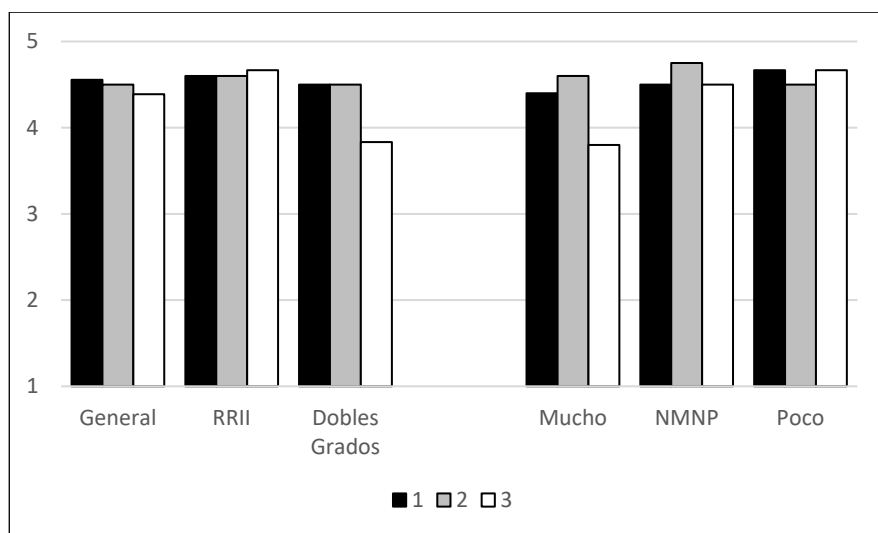
Fuente: elaboración propia.

Por grados, los más implicados fueron los dobles grados -con la mencionada excepción del doble grado en políticas- y, por género, las mujeres. Cabe destacar que en ningún caso se encontraron respuestas en las que una persona destacase el género “*Otros*”. De modo que este grupo

de análisis quedó desestimado a todos los niveles. Sin embargo, debido a que solamente dos hombres realizaron la encuesta, quedó también desestimada la posibilidad de extraer resultados dividiendo por *género*. Para concluir, si nos centramos en el nivel de asistencia (Tabla 3), a pesar del bajo nivel de respuesta de los alumnos, los resultados concuerdan con la asistencia general al curso, que fue mayoritariamente baja.

Por consiguiente, a pesar de disponer de un número de respuestas más reducido del esperado inicialmente, consideramos que la muestra es rigurosa, pues el porcentaje de respuestas agrupadas por grados es idéntico al peso de estos grupos en el general de matriculados en la asignatura (Tablas 1 y 2): 71% de alumnos de RRII y 29% de alumnos de Dobles grados. De igual modo el nivel de asistencia, que como ya se ha comentado se correspondió con la asistencia real al aula.

**GRÁFICO 1.** Resultados del Bloque 2. Utilidad académica de los vídeos explicativos.



*Nota:* 1 (vídeos generales de cada uno de los temas); 2 (vídeos resumen de cada uno de los temas); 3 (vídeos de revisión de los dos parciales y de la prueba final).

Fuente: elaboración propia.

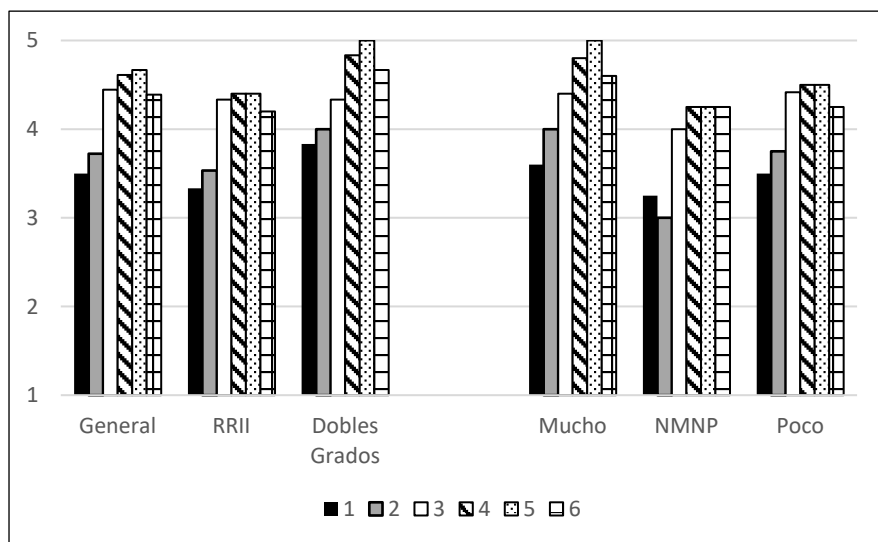
#### 4.2. RESULTADOS POR BLOQUES.

Los resultados obtenidos en el segundo bloque concuerdan con los esperados y no existen grandes diferencias entre dimensiones ni grupos

(Gráfico 1). La valoración general de esta herramienta es muy elevada, y solamente se podría mencionar que las personas matriculadas en los Dobles grados, que además han sido las que más han asistido al aula, consideran que la utilidad de los vídeos explicativos de las pruebas es algo menor que la relativa a los vídeos explicativos de los temas.

Respecto al Bloque 3, nos hemos llevado una sorpresa positiva al ver cómo se cumplían las expectativas relacionadas con aspectos como la claridad y calidad del lenguaje, las explicaciones y los contenidos (Gráfico 2). Pero no se cumplía la relacionada con la factura formal de los vídeos. Vemos así como la extensión, la factura y la estética de los vídeos obtienen valoraciones de entre 3 y 4 puntos. Algo no previsto, principalmente en lo relativo a la extensión de los vídeos explicativos de cada uno de los temas que, en algunos casos, eran muy extensos.

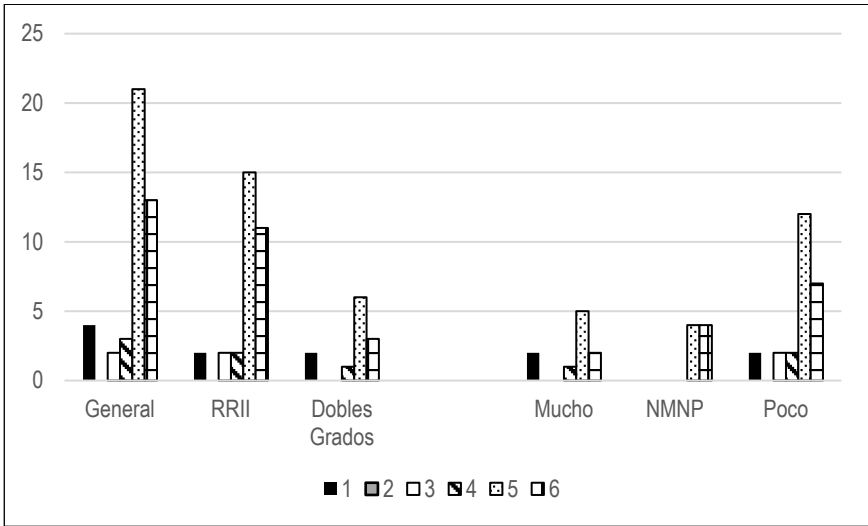
**GRÁFICO 2.** Resultados del Bloque 3. Valoración de aspectos generales de los vídeos.



Nota: 1 (Extensión); 2 (Factura y estética); 3 (Calidad del audio); 4 (Claridad del lenguaje utilizado); 5 (Claridad de la explicación); 6 (Calidad de los contenidos).

Fuente: elaboración propia.

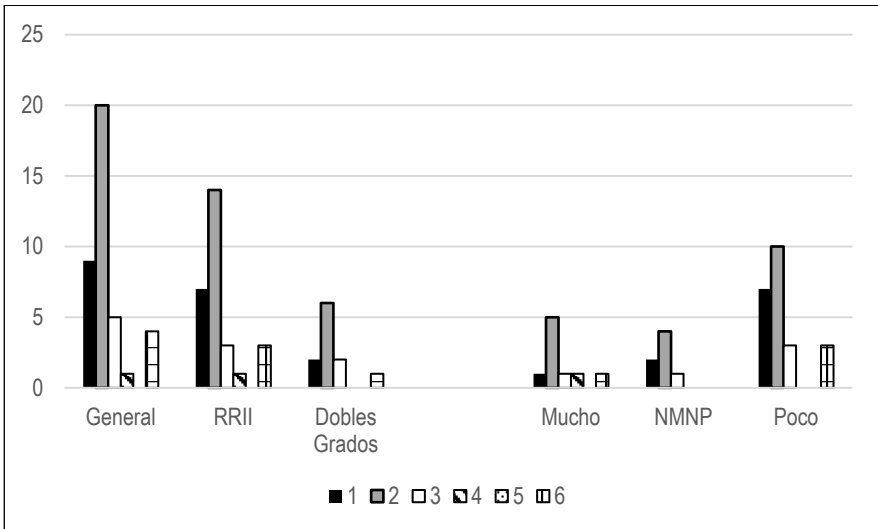
**GRÁFICO 3. Resultados del Bloque 3. Aspectos de mayor importancia.**



Nota: 1 (Extensión); 2 (Factura y estética); 3 (Calidad del audio); 4 (Claridad del lenguaje utilizado); 5 (Claridad de la explicación); 6 (Calidad de los contenidos).

Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 4. Resultados del Bloque 3. Aspectos de menor importancia.**

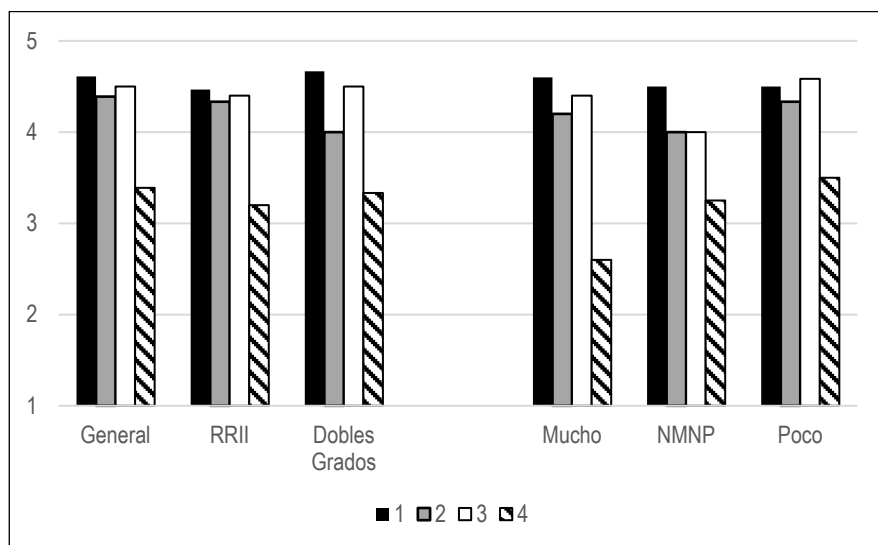


Nota: 1 (Extensión); 2 (Factura y estética); 3 (Calidad del audio); 4 (Claridad del lenguaje utilizado); 5 (Claridad de la explicación); 6 (Calidad de los contenidos).

Fuente: elaboración propia.

Continuando con este tercer bloque, los aspectos más votados por el alumnado han sido la claridad de la explicación y la calidad de los contenidos (Gráfico 3). Mientras que los menos señalados han sido la factura y estética y la extensión (Gráfico 4). Siendo estos últimos resultados una importante sorpresa.

**GRÁFICO 5.** Resultados del Bloque 4. Valoración de afirmaciones positivas.



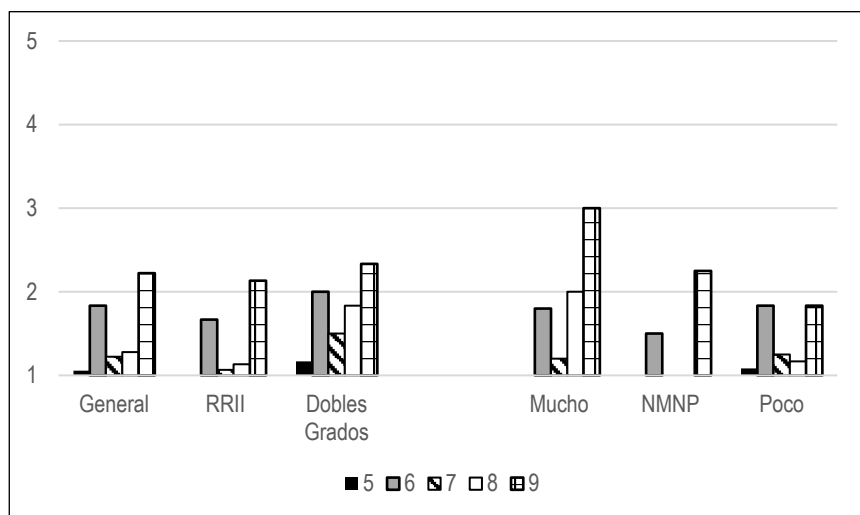
*Nota:* 1 (Los videos han facilitado mi comprensión de los contenidos de la asignatura); 2 (Los videos me han ayudado a comprender los errores que he cometido en los parciales y en la prueba final); 3 (Los ejemplos de la economía internacional que el profesor comentaba en los vídeos me han resultado interesantes); 4 (Los videos me han empujado a buscar información nueva sobre cuestiones de la economía internacional).

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del cuarto bloque también concuerdan con lo esperado. Las respuestas confirman que los vídeos han posibilitado una mejor comprensión de los contenidos de la signatura, de los errores cometidos en las pruebas y que además les han resultado interesantes a partir de los numerosos ejemplos de la economía actual que se exponían en cada uno de los temas (Gráfico 5). El único aspecto reseñable es que no queda claro que esta herramienta les haya empujado a buscar, de manera autónoma, información relacionada. Sin embargo, ese aspecto ha sido valorado por las personas que no han acudido habitualmente al aula.

En lo relativo a la valoración de las afirmaciones negativas (Gráfico 6), de nuevo los resultados concuerdan con lo esperado, y los contenidos no han sido advertidos como tendenciosos o ideológicos, ni el lenguaje inapropiado. Es interesante advertir como las personas que han acudido mucho a clase consideran que esta herramienta no es estrictamente necesaria a la hora de superar la asignatura. Pero se trata de un resultado previsible pues en los vídeos se repite información expuesta en el aula.

**GRÁFICO 6.** Resultados del Bloque 4. Valoración de afirmaciones negativas.



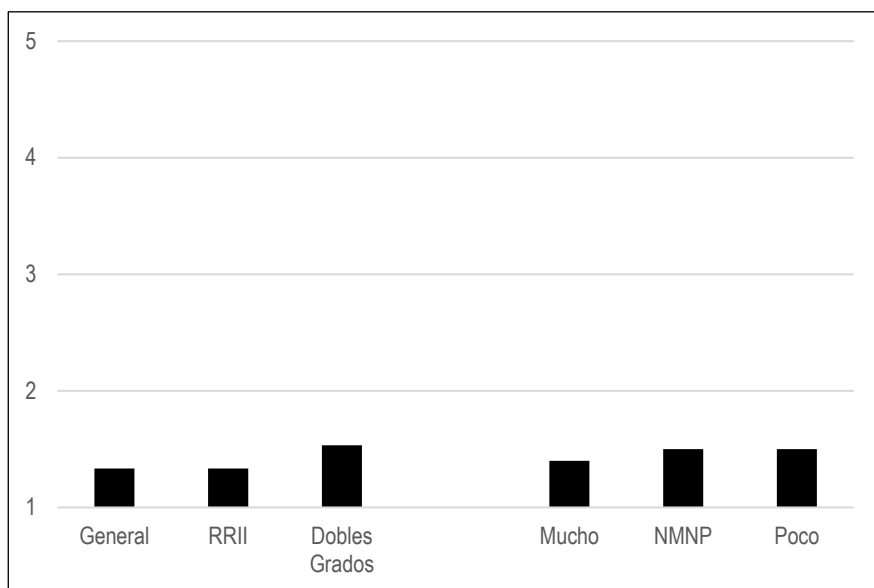
*Nota:* 5 (El profesor tiene una actitud en los vídeos intolerante y ajena a la libertad de expresión); 6 (Los contenidos que el profesor expone en los vídeos son marcadamente ideológicos); 7 ( Siento que el profesor ha pretendido influirme ideológicamente con estos vídeos en vez de intentar facilitarme la comprensión de los contenidos de la asignatura); 8 (No considero interesante que los profesores utilicen este tipo de herramientas educativas); 9 (Considero que con los apuntes de la asignatura es más que suficiente para superar la asignatura).

Fuente: elaboración propia

Para concluir, los resultados del Bloque 5 no han dejado de sorprendernos (Gráfico 7). Como se ha comentado, no se partía de ninguna idea preconcebida. Pero se mantenía la esperanza de que hubiese más personas que pusieran en práctica herramientas de este tipo. Con las valoraciones tan positivas que ha tenido esta herramienta, es una pena que

apenas seamos los únicos que las utilizamos como recurso digital de fomento de la comprensión de los contenidos de la asignatura.

**GRÁFICO 7.** Resultados del Bloque 5. Valoración del grado de utilización de este tipo de herramientas por el resto de los docentes.



Fuente: elaboración propia

En último lugar, nos quedaría valorar los resultados del último bloque, en el que se planteaba una pregunta abierta en la que se permitía al alumno exponer la manera en la que consideraba que los vídeos podían mejorarse. Las respuestas han sido más concretas y sintéticas de lo esperado. Abundan los comentarios positivos y se puede considerar que no hay ninguna crítica formal, salvo dos menciones a la extensión de los vídeos resumen de los temas -no de los vídeos de exposición general de contenidos ni de explicación de las pruebas escritas-. Se exponen todas estas propuestas en el siguiente epígrafe como elementos de mejora de cara al futuro.

## 5. ASPECTOS A MEJORAR

El primer aspecto a mejorar es sin duda la extensión de los vídeos. Es una respuesta recurrente en la última pregunta del cuestionario, y es un

problema del que somos conscientes. Debido a que no somos profesionales, tendemos a exponer en los vídeos los mismos contenidos que se exponen en una clase ordinaria. Pero cuesta ser sintético cuando se exponen contenidos tan teóricos como los de esta asignatura. Quizá se podría determinar una mejora a dos niveles.

En el caso de los vídeos largos, ser más sintético y preciso y centrarse únicamente en los contenidos a evaluar de la asignatura, dejando de lado los numerosos ejemplos de la economía internacional que se exponían en clase y se trasladaban a los vídeos. De igual modo las opiniones sobre temas de geoestrategia mundial ajenas al temario. Los alumnos han resaltado que les ha sido de mucha ayuda la utilización de las presentaciones de la asignatura a la vez que se exponían los contenidos. Pero como margen de mejora, han resaltado que les podría venir bien un esquema general de contenidos al inicio de cada uno de los temas. Este esquema podría venir acompañado de una descripción en la que se señalase el momento exacto del vídeo en el que se inician las explicaciones de cada uno de los contenidos.

En el caso de los vídeos de resumen de contenidos de cada tema, se ha resaltado en un caso que son demasiado largos. Se podría utilizar estos vídeos a modo de esquema resumen de los vídeos largos. Pero en todos los casos deberían ser vídeos de menos de cinco minutos donde simplemente se expusiesen los contenidos básicos del tema que toda persona debe tener claros de cara a la evaluación.

Sobre el calendario de subida de los vídeos a la plataforma, una persona ha resaltado que quizá fuese interesante publicarlos con un poco más de margen respecto a los exámenes. El problema de este curso ha sido que esta herramienta se ha puesto en práctica *ad hoc*. Apenas hemos tenido margen de realización y, por consiguiente, los plazos han estado muy ajustados en la primera parte del curso. Se intentó solventar este problema a medida que avanzábamos en los contenidos de la asignatura. Pero debido a que finalizábamos los temas apenas sin margen de cara a los dos parciales, la publicación de los vídeos de los últimos temas estuvo muy ajustada en fechas. Se intentará iniciar la realización de los vídeos a la vez que se inician los temas, de modo que se publiquen paralelamente a la exposición de contenidos en el aula.

Una persona realiza una crítica centrada en el lenguaje, demasiado técnico, que se utiliza en los vídeos. Este asunto es complicado de solventar, pues al tratarse de vídeos académicos y de una asignatura tan teórica, la utilización de este tipo de lenguaje es difícil de evitar. Más allá cuando se dispone de apuntes de la asignatura publicados en el campus virtual y se exponen los contenidos en el aula, con clases de dudas realizadas al finalizar cada uno de los temas y en la clase previa a cualquier prueba.

Para concluir, una persona comenta la posibilidad de “generar un espacio en el que se puedan hacer una serie de preguntas que el profesor pueda ver durante el curso, y antes de los parciales o del examen final seleccionar las preguntas más frecuentes para resolverlas”. Me parece una propuesta de mucho interés para poner en práctica. Es evidente que las mencionadas clases de dudas deberían hacer las veces de este espacio. Pero ha sido sorprendente ver como incluso en estas clases de dudas la asistencia era sumamente baja.

## 6. CONCLUSIONES

El trabajo que estamos presentando estaría alineado con aquellos que evalúan la utilidad del vídeo educativo como herramienta de aprendizaje dentro de entornos de educación superior (Pardo y Gálvez, 2024; Marta-Lazo, et al., 2022; Justo-López et al., 2021; Lorenzo-Román et al., 2021; Vasco y Toapanta-Pinta, 2021; Downer et al., 2020; Ortiz, et al., 2019; Soto, et al., 2019). De igual modo con los trabajos que concluyen que los recursos digitales deben ampliar las opciones de aprendizaje mediante el refuerzo del conocimiento general (Marotias, 2020; Saavedra et al., 2021; Fernández, 2017; Ortiz et al., 2019). En el mismo sentido, estaría en línea con las conclusiones que exponen Bondyale et al. (2018) y Universidad de Navarra (2021) pues su puesta en práctica se ha realizado dentro de un entorno innovador, dinámico, interactivo y participativo, en el que se ha facilitado el aprendizaje y su adecuación a la metodología docente.

De manera más concreta, consideramos que cumple la amplia mayoría de las especificaciones que expone Ferrés (1997) a la hora de definir un vídeo educativo, y por este motivo, los resultados de la encuesta nos empujan a pensar en el éxito del proyecto en términos de enseñanza y aprendizaje, como apuntaban Aguaded y Ortiz-Sobrinó (2022).

Siguiendo los trabajos de Cujilema y Castro (2022), Bravo-Cobeña, et al. (2021), Harrison (2020), Pedrosa et al. (2020), Bondyale-Juez, et al. (2018) y Vallejo y González (2018), consideramos que hemos favorecido y facilitado la comprensión del contenido de la asignatura y de los conceptos fundamentales que todos los alumnos debían tener en el momento de enfrentarse a cada una de las pruebas de la evaluación.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que nuestro proyecto tiene mucho margen de mejora. La respuesta del alumnado ha sido más baja de la esperada, y por este motivo, y siguiendo a Vélez (2018), es probable que no hayamos sido capaces de integrar a la totalidad de los estudiantes en el proyecto. Por este motivo se planteaba la última pregunta del cuestionario como una pregunta abierta. Como hemos expuesto en el epígrafe previo los estudiantes han planteado varias críticas y propuestas que sin duda se tendrán muy en cuenta de cara a la puesta en práctica de la iniciativa en los próximos cursos. Queda mucho trabajo por hacer y, con tiempo y más experiencia, estamos seguros de que podremos ir moderando todas las limitaciones descritas, potenciando esta herramienta de aprendizaje digital entre nuestro alumnado.

## 7. REFERENCIAS

- Aguaded, I. y Ortiz-Sobrino, M.A. (2022). La educación en clave audiovisual y multipantalla. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1), 31-39. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31454>
- Antezana, L. y Guarachi, R. (2021). Comprensión lectora y resolución de problemas aritméticos en estudiantes de 5º curso del nivel primario. *REBE. Revista Boliviana de Educación*, 3(4), 37-51. <https://doi.org/10.33996/rebe.v3i4.287>
- Arroyo, M. y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama social*, 30, segundo semestre, 41-53. <https://bit.ly/44NPNON>
- Batinic, B., Reips, U-D. & Bosnjak, M. (eds.) (2002). *Online Social Sciences*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Bondyale-Juez, D. R., Herrera, A., Romero-Kutzner, V., Viera-Rodríguez, M.A., y Gómez, M. (15 y 16 de noviembre de 2018). *Videos tutoriales e interactivos como complementos para la formación*. V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria., p.299-304 <http://bit.ly/4eNx3m4>

- Bravo-Cobeña, G.T., Pin-García, L.A., Solís-Pin, S.C. y Barcia-Zambrano, A.S. (2021). El video educativo como recursos didácticos inclusivos en la práctica pedagógica actual. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 201-214. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2132>
- Casero, M.O. y Sánchez, M.M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- Celaya, I., Ramírez-Montoya, M.S., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WOS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 179-201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- Claros, I.D. y Cobos, R. (2013). Del vídeo educativo a objetos de aprendizaje multimedia interactivos: un entorno de aprendizaje colaborativo basado en redes sociales. *Tendencias educativas*, 22, 59-72. <http://bit.ly/46tyML2>
- Coutts, E. y Jann, B. (1-4 Agosto de 2008). Sensitive Questions in Online Surveys: Experimental Results for the Randomized Response Technique (RRT) and the Unmatched Count Technique (UCT). Annual Meeting of the American Sociological Association. Boston. <http://bit.ly/3IfTeoN>
- Cujilema, R. y Castro, A. (2022). Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora. *Pacha Revista de Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(9), 1-14. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.131>
- Culqui, D.C., Pimentel, J.F.F., Crispín, R.L. y Huillca, C.Á. (2022). El podcast y la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 39-44. <https://doi.org/10.62452/zbpy0b67>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de encuestas por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223. [bit.ly/3TYcbPg](http://bit.ly/3TYcbPg)
- Downer T., Gray, M. y Andersen P. (2020). Three dimensional technology: Evaluating the use of Visualization in Midwifery Education. *Clinical Simulation in Nursing*, 39, 27-32. DOI: 10.1016/j.ecns.2019.10.008
- Duda, M.D. y Nobile, J.L. (2010). The Fallacy of Online Surveys: No Data Are Better than Bad Data. *Human Dimensions of Wildlife*, 15, 55-64. DOI: 10.1080/10871200903244250
- Duffy, B., Smith, K., Terhaninan, G. y Bremer, J. (2005). Comparing data from online and face-to-face surveys. *International Journal of Market Research*, 47(6), 615-639. <https://doi.org/10.1177/1470785305047006>
- Eslava, M.Á., López, R.O., Lloclla, H.G. y Vidaurre, W.E.W. (2018). Vídeos educativos como estrategia tecnológica en el desempeño profesional de docentes de secundaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(84), 1315-9984. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29058776019>

- Evans, J. y Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219. DOI: 10.1108/10662240510590360
- Fernández-Río, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 115-127. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121>
- Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- Ferrés, J. (1997). *Vídeos y educación*. Paidós.
- Figuroa, D.C., Avilés, N.F., Narváez, L.I., Recalde, E.M. y Crespin, E.E. (2023). Recursos digitales para fortalecer el aprendizaje de niños con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7648-7662. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5902](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5902)
- Ganassali, S. (2008). The Influence of the Design of Web Survey Questionnaires on the Quality of Responses. *Survey Research Methods*, 2(1), 21-32. DOI: 10.18148/srm/2008.v2i1.598
- García-Aguilera, F. J., Leiva-Olivencia, J. J., Fontoura, E. E. y Piccoli-Fontoura, F. A. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista complutense de educación*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.5209/rced.67590>
- George-Reyes, C.E. y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- González-Conde, M. J., Prieto-González, H. y Baptista, F. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 183- 201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Harrison, T. (2020) How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learn*, 35(3), 260-276. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1702518>
- Justo-López, A., Aguilar-Salinas, A., Wendolyn, E., de las Fuentes-Lara, M. y Astorga-Vargas, M. (2021). Uso de vídeos educativos en un curso de programación en las etapas iniciales de las carreras de ingeniería. *Formación universitaria*, 14(6), 51-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600051>

- Kaczmarek, I. (2008). *Human-Survey Interaction: Usability and Nonresponse in Online Surveys*. [Tesis doctoral, Universidad de Mannheim]. <https://dnb.info/992375924/34>
- Kantar media (2017). *Lightspeed Mobile Case Study: Representative Data: Mobile Design Matters*. <http://www.lightspeedresearch.com/resource-center/case-studies/>
- Katz, M. y Nandi, N. (2021). Social media and medical education in the context of the COVID-19 pandemic: scoping review. *JMIR Medical Education*, 7(2):1-10. DOI: 10.2196/25892
- Lansdown, G., Jimerson, S.R. y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *School Psychology*, 52(1), 3-12, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Lorenzo-Román, K., Rodríguez-Rivero, L. y Fernández-Escanaverino, E.M. (2021). Proceder metodológico para la utilización de vídeos educativos en la formación del profesor de matemática. *Márgenes*, 9(3), 88-104. <https://bit.ly/3Eyg1pJ>
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J.A., Nogales-Bocio, A. y Badillo-Mendoza, M.E. (2022). Aprendizaje Multimedia y Transferencia de Conocimiento en una Plataforma Digital. Estudio de Caso de Entremedios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 101-120. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30846>
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C. y Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 70, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Montes, A. y Medina, R. (2025). Propuesta de mejora de la comprensión lectora a través de recurso educativo digital en educación básica. *Sathiri*, 20(1), 72-92. <https://doi.org/10.32645/13906925.1331>
- Moreira, G.A. y Carrión, J.E. (2021). Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental: español. *Revista Científica Sinapsis*, 2(20), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.37117/s.v2i20.458>
- Navarrete, A. (2020). *Elaboración de videos como herramienta virtual para mejorar la habilidad de expresión oral en estudiantes extranjeros*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/6882>
- Ortiz, J.L., Torres, C.A. y Abrigo, I.E. (2019). Apreciaciones sobre la producción de vídeos a través del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 4(2), 45-58. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n2.2019.858>

- Palazuelos, I. de J., Corvera, A.A. y Rentería, I.D. (2022). Repensando la tecnopolítica desde los procesos electorales 2012 y 2018 en México. *INDEX comunicar*, 12(1), 99-120.  
<https://doi.org/10.33732/ixc/12/01Repens>
- Pardo, V. y Gálvez, P. (2024). Video educativo: Herramienta de mejora del rendimiento académico en estudiantes de una universidad chilena. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 21(1), 25-31.  
<https://recs.udec.cl/article/video-educativo-herramienta-de-mejora-del-rendimiento-academico-en-estudiantes-de-una-universidad-chilena-2/>
- Pedrosa, M.E., Astiz, M. y Vivera, C. (2020). El uso del video como recurso didáctico en el aula de matemática. *Revista de Educación*, 12;7(2), 219-236.  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4506/4547](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4506/4547)
- Revilla, M. y Ochoa, C. (2017). Ideal and maximum length for a web survey. *International Journal of Market Research*, 59(5), 557-565.  
<https://doi.org/10.2501/IJMR-2017-039>
- Saavedra, N.P., Vásquez, G.S., Vásquez, M.P., Vilchez, C. y Ucharima, E. (2021). Educación virtual en la satisfacción escolar en estudiantes de una institución educativa secundaria de Ayacucho, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11919-11933.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1206](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1206)
- Serrano, D., Ramírez, A.A. y Palazuelos, I.J. (2022). Educación a distancia: Posibilidades de inclusión y participación estudiantil. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 29-45. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.002>
- Serrano-Arenas, D. (2023). Los vídeos educativos como estrategias detonantes de aprendizaje. *Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 41(1), 131-140. <https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.131-140>
- Sevairós, J.K., Ledesma, C.L. y Lescano, G.S. (2023). Videos educativos como herramienta digital para mejorar las habilidades comunicativas de estudiantes del nivel primario. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1235-1245.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.587>
- Soto, J.L., Torres, C.A. y Abrigo, I.E. (2019). Apreciaciones sobre la producción de vídeos a través del trabajo colaborativo en estudiantes universitario. *INNOVA Research Journal*, 4(2), 45-58.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v4.n2.2019.858>
- UNICEF (2017). Estado Mundial de la infancia: niños en un mundo digital. UNICEF. <https://uni.cf/3U5fQIy>

- Universidad de Navarra. (2021). *Recursos digitales*.  
[https://www.unav.edu/documents/19205897/33678485/herramientas\\_recursos\\_digitales.pdf#:~:text=Entre%20los%20recursos%20digitales%20est%C3%A1n,web,%20redes%20sociales,%20etc.](https://www.unav.edu/documents/19205897/33678485/herramientas_recursos_digitales.pdf#:~:text=Entre%20los%20recursos%20digitales%20est%C3%A1n,web,%20redes%20sociales,%20etc.)
- Vallejo, A. E. y González, A. H. (2018). *Diseño de videos más efectivos, enriquecidos con interactividad, utilizando la herramienta H5P*. V Foro Internacional de Educación en Entornos Virtuales y XVIII Encuentro AIESAD. Universidad Nacional de Quilmes.  
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81177>
- Vasco, S., Toapanta-Pinta, P. (2021). Obstetrics student satisfaction with the use of video channels as a support method in the learning process. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 985-992.  
<https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-072>
- Velasco, G., Gimsansio, B. y Montiel, B. (2018). Los vídeos educativos como herramienta disruptiva para apoyar el proceso de aprendizaje de algoritmos de resta y multiplicación en estudiantes de segundo grado de primaria. *Revista educación*, 42(2), 1-20.  
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24236>.
- Vélez, J. G. D. (2018). *El uso del video educativo como herramienta didáctica complementaria para el desarrollo de conocimientos procedimentales*. Encuentro Internacional de Educación en ingeniería.  
<https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/299>
- Wright, K.B. (2005). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(3). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>

SECCIÓN III.

**METODOLOGÍAS BASADAS  
EN LA RELACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE**

---

## LA FORMACIÓN ESTRATÉGICA Y PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS REALES DEL ENTORNO PROFESIONAL

---

JESÚS FERNANDO VILLARREAL GÓMEZ  
*Universidad Autónoma de Baja California*

ANA EDITH CANALES MURILLO  
*Universidad Autónoma de Baja California*

LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA  
*Universidad Autónoma de Baja California*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las universidades llevan a cabo una de las misiones más importantes en el desarrollo de una sociedad: la educación superior. Si bien es cierto que los programas educativos se actualizan constantemente, también lo es que aun existen algunos retos para desarrollar ciertas habilidades en los estudiantes. Este es el caso de las experiencias necesarias para aproximarlos a escenarios reales del campo profesional y laboral, así como la promoción del liderazgo. En aras de asumir el reto antes mencionado, se implementó un programa piloto a una muestra de estudiantes universitarios con el que se busca la formación estratégica y la promoción del liderazgo. El presente trabajo proporciona un análisis de la viabilidad y la percepción del estudiantado respecto de ese programa y lo conjuga con el estudio de diversas teorías y metodologías de la práctica docente.

#### 1.1. LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN ESTRATÉGICA Y PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Existen diversas metodologías de enseñanza en el sector educativo. En el contexto universitario, estas metodologías se enfocan en fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno adquiera los conocimientos y desarrolle habilidades necesarias para el ejercicio de su profesión.

Sin embargo, en la práctica profesional y en el entorno de trabajo cotidiano surgen situaciones y se presentan retos para los que usualmente las instituciones de educación superior (IES) no preparan a sus estudiantes.

Cabe puntualizar que los programas de servicio social profesional, prácticas profesionales y proyectos de vinculación brindan una muestra de las dificultades que implica el ejercicio profesional. Más, esos programas, sus supervisores, unidades receptoras y unidades académicas no son los únicos que dotan de experiencias comúnmente surgidas en contextos reales de la práctica profesional que presentan retos relacionados con el liderazgo, la coordinación eficiente y las relaciones interpersonales.

Ante este vacío en la preparación de los alumnos universitarios, se requieren prácticas innovación docente en el aula. Se proponen acciones de formación estratégica y de promoción del liderazgo entre los alumnos universitarios para recrear retos reales del entorno profesional, que resultan aplicables independientemente de la disciplina a la que pertenezca el programa educativo. La sociedad necesita la excelencia de sus miembros y los profesionistas son un pilar fundamental para su desarrollo, por lo que la formación estratégica y el liderazgo son clave para lograrlo.

## 1.2. LAS ACCIONES EN EL AULA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN ESTRATÉGICA Y PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO

Una de las primeras acciones ejecutadas fue la aplicación de un examen diagnóstico durante el inicio del periodo escolar. La unidad de análisis de la presente investigación se seleccionó de un muestreo de alumnos de dos grupos distintos matriculados en la asignatura de Derecho Administrativo, la cual idealmente debe ser cursada dentro de la carga académica del quinto semestre de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho Mexicali (de la Universidad Autónoma de Baja California). De conformidad con el plan de estudios 2015-2, a estas alturas, el estudiante idealmente debió haber acreditado asignaturas como Introducción al Derecho, Lógica, Axiología Jurídica, Teoría del Estado, Derechos Humanos, entre otras correspondientes a los periodos anteriores. Por tanto, los reactivos del examen diagnóstico se diseñaron con base en el Programa de Unidad de Aprendizaje de las mencionadas asignaturas.

Aunque no se trata de un instrumento infalible, en cierta medida, el examen diagnóstico refleja algún grado de aprovechamiento académico del alumno en el transcurso de la licenciatura. Otra alternativa para conocer, desde el inicio del periodo escolar, el rendimiento académico de los estudiantes podría consistir en solicitar al alumno que exhiba una copia de su historial académico (también llamado kárdex). Sin embargo, esta otra alternativa, además de que no es aceptada unánimemente por el estudiantado —como lo revela la encuesta de opinión— también podría constituir una violación al derecho de privacidad del que goza el alumno en relación con su expediente académico. Por tal motivo, se optó por la aplicación de un examen diagnóstico, cuyos resultados son utilizados para la planeación de las demás acciones estratégicas.

Otra de las acciones realizadas con la implementación del programa piloto de formación estratégica y promoción del liderazgo fue exhortar a los alumnos a un acomodo particular de cada uno de ellos en el aula mediante la asignación específica de pupitres. Salvo las excepciones hechas valer por algunos alumnos con motivo de alguna discapacidad motriz, visual, auditiva o de otra naturaleza, así como otras justificaciones planteadas, se propuso que los alumnos que hubieren obtenido la calificación más baja del grupo en el examen diagnóstico se sentaran en los pupitres ubicados en la parte frontal del salón. Esto no sólo maximiza la atención de los alumnos con bajo rendimiento académico, sino también reduce un conjunto de distractores padecidos por su tradicional acomodo al fondo del aula. Aunque no siempre es la regla, la selección de los asientos en los mesabancos traseros ha sido una constante en alumnos de aprovechamiento académico bajo o medio bajo.

Por otra parte, la integración de los equipos para las actividades colaborativas no fue al azar ni por libre disposición de los estudiantes. Aunque en diversos aspectos sí se fomentó la autonomía de los alumnos durante el desarrollo del curso, la conformación de equipos de trabajo se planeó de manera estratégica para integrarlos mediante una distribución equitativa de miembros del más alto rendimiento académico hasta aquellos alumnos con el nivel más bajo de rendimiento en el grupo. Esta acción estratégica pretende diversos objetivos. Primeramente, permite un equilibrio entre los equipos para que ninguno se encuentre

sobrecargado con alumnos de alto o bajo rendimiento académico. Seguidamente, saca a los alumnos de la zona de confort ocasionada con la integración tradicional de equipos de trabajo con las mismas amistades o compañeros con quienes usualmente colaboran desde periodos escolares anteriores. Por último, fomenta una convivencia con otros estudiantes para experimentar entornos diversos y construir nuevas relaciones entre compañeros que posiblemente no conocían. Esta acción estratégica provee un escenario más próximo a los contextos reales en el campo profesional y laboral. Además, esta convivencia exige una comunicación efectiva, liderazgo por parte de los estudiantes, tolerancia y pluralidad de ideas, así como solidaridad autónoma en las tareas.

Finalmente, la última acción estratégica relevante consiste en identificar al 10% de aquellos alumnos que demostraron el más alto rendimiento académico en el examen diagnóstico —sin revelar sus calificaciones exactas— así el resto de los alumnos contarán con opciones para la elección los coordinadores de cada equipo. En la mayoría de los casos, la sugerencia fue aceptada por los estudiantes, aunque sí existieron excepciones en la elección de coordinadores ajenos a este 10%. Este ejercicio democrático implicó un voto de confianza de los miembros de cada equipo hacia su coordinador. Dicho compromiso simbiótico busca fomentar la solidaridad y corresponsabilidad en el empoderamiento entre unos y otros.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo central del presente trabajo consiste en identificar la viabilidad de las acciones de formación estratégica y promoción del liderazgo entre los alumnos universitarios implementadas por el docente para recrear retos reales del entorno profesional. Con la finalidad de concretar el referido objetivo central, se establecen algunos objetivos específicos.

### 2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO 1

- Estudiar diversas teorías y modelos pedagógicos para la formación estratégica y promoción del liderazgo en el contexto universitario.

## 2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2

- Analizar la percepción de los alumnos respecto de la implementación de acciones de formación estratégica y promoción de liderazgo en el contexto universitario.

## 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en una investigación de tipo mixto. Esto ya que se realiza una investigación documental en relación con el liderazgo escolar, el liderazgo pedagógico y el liderazgo estudiantil en el contexto universitario. Pero también se complementa con una investigación de campo que permite medir la percepción del alumnado respecto de las acciones de formación estratégica y promoción del liderazgo implementadas en el aula. Con motivo de lo anteriormente señalado, la presente investigación parte desde un enfoque mixto. Es decir, la investigación empírica realizada a través de un instrumento de recolección de la información, como es el caso de la encuesta de opinión, genera resultados en cifras y porcentajes estadísticos. Mientras que el estudio documental de diversas teorías y enfoques de la docencia produce resultados desde un enfoque cualitativo.

La unidad de análisis seleccionada en el muestreo para la implementación del programa piloto de formación estratégica y promoción del liderazgo —y sobre la cual se aplicó la encuesta de opinión como instrumento de recolección para la investigación de campo— corresponde a un alumnado matriculado en una universidad pública estatal mexicana —la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)— por lo que territorialmente la investigación empírica se encuentra delimitada a una entidad federativa de la República Mexicana. Sin embargo, sus lecciones cualitativas podrían ser aplicables a otras instituciones de educación superior locales, nacionales y extranjeras. En lo que respecta a su delimitación temporal, esta investigación es transeccional porque analiza un solo momento: la situación actual del programa piloto. Aunque el fenómeno estudiado en el aula proviene de la implementación de estrategias no aplicadas anteriormente, para efectos del presente trabajo no se considera una investigación experimental. Lo anterior, toda vez que

se analiza la viabilidad las estrategias y la percepción de los alumnos respecto de dicho experimento, y no así respecto un análisis de los resultados de dicho programa piloto en el rendimiento académico de los estudiantes (que podría ser objeto de otro estudio).

#### 4. RESULTADOS

Durante la investigación documental, se analizaron diversos textos — específicamente fuentes doctrinarias (como artículos de revistas científicas y trabajos de posgrado)— para el estudio de teorías de liderazgo educativo, algunos aspectos relevantes del liderazgo pedagógico y del liderazgo estudiantil que aportan resultados pertinentes con el programa piloto de formación estratégica y promoción del liderazgo implementado en el aula.

En lo concerniente a la investigación de campo, se diseñó un cuestionario de trece preguntas en una encuesta de opinión que mide la percepción del alumnado respecto de la implementación del referido programa piloto. La mencionada encuesta analiza diversos aspectos de la implementación del programa de formación estratégica y promoción del liderazgo en el contexto universitario.

##### 4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

###### 4.1.1 El liderazgo escolar por los directivos para la formación docente

Una parte importante de la formación estratégica y promoción del liderazgo en el alumnado proviene desde arriba, es decir, desde quienes encabezan la escuela. De tal forma que el liderazgo educativo o liderazgo escolar por parte de los directivos es uno de los componentes para la formación estratégica y la promoción del liderazgo de los estudiantes universitarios en cualquiera de sus niveles.

Aun cuando tenga un impacto de manera indirecta sobre el rendimiento académico de los estudiantes, el respaldo institucional por parte del liderazgo escolar constituye un factor en la fórmula de formación estratégica. Respecto de este liderazgo educativo, existen diversas teorías del liderazgo que han surgido en la modernidad. El liderazgo

instructivo, por una parte, fija un entorno sin interrupciones, objetivos claros y altas expectativas de los profesores respecto de su alumnado; y usualmente la responsabilidad de este liderazgo recae en el director de la escuela (Robinson et al., 2014: 16). Y por otra parte, el liderazgo transformacional —de surgimiento más reciente— en el que los líderes, según lo explica Robinson y coautores (2014: 17), participan con el personal con renovada energía y compromiso, transformando las organizaciones en un entorno más colaborativo para lograr las metas.

Aunque puede ser tentador para los directivos y docentes generar un debate en torno a la prevalencia de una teoría del liderazgo sobre la otra, es necesario reconocer que ambas tienen sus vicios y virtudes. Más allá de la deliberación sobre la aplicación de uno u otro enfoque de liderazgo educativo, resulta conveniente considerar que la efectividad del liderazgo sobre el rendimiento académico de los estudiantes no atiende necesariamente a la selección de un tipo de liderazgo o de otro. En realidad, “los resultados de los estudiantes dependerá de las prácticas de liderazgo concretas en las que se involucran (Robinson et al., 2014: 16).”. Esto no significa que el tipo de liderazgo escolar no sea un factor en el rendimiento de los alumnos; pero las prácticas concretas de liderazgo constituyen un elemento más determinante.

En el caso que nos atañe, la institución de educación superior, en un momento dado, ha ejercido ambos tipos de liderazgo escolar. El liderazgo instructivo se refleja cuando los directivos impulsan estrategias institucionales con mayor énfasis respecto de ciertas metodologías de aprendizaje más acorde a situaciones reales —como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos—, pero reconociendo al profesorado la libertad de cátedra. Además, se mantiene una constante comunicación al inicio, en el transcurso y al final del periodo escolar para escuchar la retroalimentación por el profesorado en relación con las recomendaciones de estrategias y acciones institucionales, así como también pedagógicas.

Esta latitud otorgada por los directivos de la institución educativa permite al docente diseñar e implementar algunas medidas como el programa piloto de formación estratégica y promoción de liderazgo mediante la ejecución de diversas acciones en el aula.

#### 4.1.2 El liderazgo pedagógico por los docentes para empoderar alumnos

La literatura pedagógica indica que el clima en aula es pieza clave para la mejora en el rendimiento académico de los alumnos. El rol del docente en la adecuación del clima del aula, junto a la gestión institucional y la motivación y responsabilidad propia de cada estudiante, son factores de distinta complejidad que influyen en su rendimiento académico (León Quinapallo et al., 2021: 152). Esto revela la importancia de que estos factores sean identificados por la universidad y por el docente.

Otro de las aristas que se exige de un liderazgo pedagógico por parte del docente consiste en la promoción de una participación activa de los alumnos. De esta manera, los estudiantes logran conocer sus habilidades y las de sus compañeros, se genera autoconfianza, motiva el interés por situaciones experimentadas por el grupo, fomenta el apoyo mutuo, y genera una sensación de responsabilidad en los tareas individuales y grupales (Barragán Hernández, 2016: 61). Un grupo con participación activa permite un diálogo enriquecido y un aprendizaje más consciente.

Expuesto lo anterior, se debe señalar que estudios revelan que, en el liderazgo pedagógico, destaca un componente sobre el resto. La influencia que el liderazgo pedagógico ocasione sobre un mayor aprendizaje de los estudiantes radica en la labor docente de diseñar y organizar sus clases (Ugalde Villalobos & Canales García, 2020: 8). Esto implica que el diseño y organización del curso constituye un factor determinante en el nivel de aprendizaje del estudiantado.

Para la implementación del programa piloto de formación estratégica y promoción de liderazgo, se seleccionó la asignatura de Derecho Administrativo —del resto de las asignaturas del área académica de Derecho Administrativo y Fiscal—, toda vez que se trata de la asignatura en la que el docente implementador tiene más años impartiendo y en la que usualmente mejor se presta para una participación activa, debido a la amplia variedad de temas que pueden despertar el interés del grupo. Además, por la extensión de las unidades temáticas y por la antigüedad del profesor impartiendo esa materia, es la asignatura que cuenta con el diseño y organización mejor aplicados de la carga académica del docente del caso.

#### 4.1.3 El liderazgo estudiantil para la solidaridad entre los alumnos

Como se expuso anteriormente, el programa piloto en la asignatura de Derecho Administrativo conlleva la elección democrática de los coordinadores de equipo por sus demás compañeros. Esto constituye una parte medular del liderazgo estudiantil. El voto de confianza puede vincularse a factores intrínsecos como el respeto, el carisma e incluso la ética. Esta última es relevante en todas las profesiones pero tiene una especial importancia en los abogados. El profesionista no sólo necesita transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades, pues su formación también conlleva componentes axiológicos. En el ejercicio profesional se exige el desarrollo humano, la incorporación de valores para la convivencia y la autonomía moral (Olmeda García, 2020: 233). Esta convivencia y autonomía moral entre los colegas de una profesión se debe fomentar en los estudiantes desde la licenciatura entre sus compañeros de clase. Por eso resulta tan importante que en los programas educativos contemplen la promoción de la cultura de la paz. Esto permite que las nuevas generaciones se convierten en agentes sociales de cambio y promueve la participación ciudadana en el proceso político (Castro Figueroa & Vargas Ramírez, 2024: 171).

En la promoción del liderazgo estudiantil, gracias a las prácticas docentes, opera lo que se denomina liderazgo distribuido, el cual “implica un cambio en la distribución de poder, la identifican como colaborativa, colectiva y coordinada, centrada en acciones e interacciones; así como en la toma de decisiones distribuida y participativa (Rodríguez Torres et al., 2023).” Este empoderamiento de los alumnos, a través del liderazgo distribuido, permite, según Rodríguez Torres y coautores, que los objetivos y metas del proceso educativo se logren con mayor organización, movilización, comunicación y eficacia (2022: 72).

Ya se ha mencionado que el liderazgo distribuido requiere el impulso del docente. Se considera que el ejercicio del liderazgo distribuido necesita algunos subprocesos de formación universitaria y estrategias de acompañamiento integral, como la tutoría o la mentoría, para una práctica estable de este (Rodríguez Torres et al., 2023: 331). Incluso, un estudio propone que la promoción del liderazgo evidencia la necesidad de

diseñar un programa de formación del liderazgo estudiantil en el contexto universitario (Rodríguez Muñoz, 2021: 264). Estas propuestas destacan la relevancia de estos programas piloto de formación estratégica.

Así, se observa que el liderazgo estudiantil es una necesidad latente. Este liderazgo es concebido como una necesidad que reside en el grupo a través de un proyecto compartido y que implica definir un objetivo claro, motivar cuando estos se logran y transmitir confianza en la consecución de las metas (Lorenzo Delgado et al., 2011: 330). Además, la literatura científica afirma que los estudiantes que percibieron a sus líderes como más solidarios autónomos tuvieron un mejor desempeño en el curso (Black & Deci, 2000: 753). Esto revela el gran impacto que el liderazgo estudiantil puede provocar sobre el rendimiento académico del resto de los alumnos. Por lo que la promoción del liderazgo en el aula se debe dirigir a todos los estudiantes, ya que cada uno podría tener alguna especie de liderazgo.

Sin embargo, el liderazgo exige el desarrollo de las habilidades blandas. Entre estas se encuentran: la habilidad para motivar e integrar un grupo de individuos encaminados a un mismo objetivo; la innovación y creatividad; la habilidad de conectarse con el otro para que sus conocimientos aporten al trabajo en equipo; la comunicación asertiva —con una actitud directa, franca, democrática, libre de tensiones y garante del desarrollo—, la habilidad para la resolución de conflictos; para identificar problemas complejos; la habilidad de análisis efectivo y de evaluación de alternativas; así como la habilidad para ejecutar las soluciones (Monar Merchán et al., 2024: 1567). Como se puede apreciar, las habilidades blandas son varias, diversas y cruciales. Por tal motivo, los docentes y estudiantes deben trabajar conjuntamente para desarrollar estas habilidades en el alumnado.

#### 4.2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Parte medular de este trabajo consiste en la investigación de campo. Los alumnos de dos grupos distintos que cursan la misma asignatura obligatoria de la etapa disciplinaria de la licenciatura —etapa intermedia que comprende desde el cuarto hasta el sexto semestre— fueron la unidad de análisis seleccionada para la aplicación del instrumento de recolección

de información en esta parte de la investigación empírica: la encuesta de opinión. A continuación, se exponen los resultados de manera sintetizada y posteriormente se expondrán los mismos de una forma desglosada.

Los resultados reflejan que existe una alta aceptación por las acciones de formación estratégica y promoción del liderazgo mediante la recreación de contextos reales del entorno profesional. La mayoría de los alumnos coincide en que la integración de los equipos de trabajo debe ser plural de alumnos con diversos niveles de aprovechamiento académico. Asimismo, la mayoría reconoce que esta integración plural presenta retos en la coordinación y colaboración similar a los contextos reales del entorno profesional. La promoción del liderazgo de alumnos con alto aprovechamiento académico a responsabilidades en el grupo es respaldada por un segmento mayor de alumnos que aquellos que la rechazan.

A continuación, se exponen de manera pormenorizada los resultados de las respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas formuladas en la encuesta de opinión aplicada.

1. Pregunta: Para que el profesor pueda identificar el nivel de aprovechamiento académico de cada alumno, al inicio del periodo escolar, ¿estarías dispuesto a exhibir una copia de tu Historial Académico (kárdex)? Respuestas: “*Sí*” el 54.3% del grupo 36 y el 59.5% del grupo 37; “*No*” un 45.7% del grupo 36 y un 40.5% del grupo 37.
2. Pregunta: En lugar del Historial Académico (kárdex), un Examen Diagnóstico sobre los conocimientos de asignaturas previamente cursadas durante la Licenciatura, que sea aplicado al inicio del periodo escolar, sería la manera idónea para medir el aprovechamiento académico de los alumnos. Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 37.1% del grupo 36 y un 27% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” un 20% del grupo 36 y un 32.4% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 22.9% del grupo 36 y un 29.7% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 17.1% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” un 2.9% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37.

3. Pregunta: Al elegir un mesabanco en el salón de clases, ¿con qué frecuencia prefieres seleccionar los mesabancos de las filas del fondo? Respuestas: “*Frecuencia muy alta*” un 11.4% del grupo 36 y 0% del grupo 37; “*Frecuencia alta*” un 5.7% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37; “*Frecuencia moderada*” un 22.9% del grupo 36 y un 29.7% del grupo 37; “*Frecuencia baja*” un 25.7% del grupo 36 y un 24.3% del grupo 37; “*Frecuencia muy baja*” un 34.3% del grupo 36 y un 40.5% del grupo 37.
4. Pregunta: Los alumnos que eligen sentarse en los mesabancos del fondo del salón son más propensos a distraerse por el movimiento o comportamiento de los demás alumnos al frente, por la lejanía del profesor y el pizarrón o por el uso de sus propios dispositivos electrónicos. Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 45.7% del grupo 36 y el 54.1% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” un 22.9% del grupo 36 y un 24.3% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 17.1% del grupo 36 y un 13.5% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 11.4% del grupo 36 y un 2.7% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” un 2.9% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37.
5. Pregunta: Durante tu trayectoria académica en la educación media superior y superior (bachillerato y universidad), ¿con qué frecuencia acostumbras a formar equipos de trabajo con alumnos que son tus amigos o alumnos con los que simpatizas? Respuestas: “*Frecuencia muy alta*” un 28.6% del grupo 36 y un 43.2% del grupo 37; “*Frecuencia alta*” un 34.3% del grupo 36 y un 45.9% del grupo 37; “*Frecuencia moderada*” un 22.9% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37; “*Frecuencia baja*” un 5.7% del grupo 36 y un 2.87% del grupo 37; “*Frecuencia muy baja*” un 8.6% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
6. Pregunta: Durante los trabajos en equipo, ¿te ha tocado subsanar la conducta irregular o irresponsable de algún otro compañero? Respuestas: “*Sí*” el 82.4% del grupo 36 y el 86.5% del grupo 37; “*No*” un 17.6% del grupo 36 y un 13.5% del grupo 37.

7. Pregunta: Durante los trabajos en equipo, ¿te ha tocado que otros compañeros subsanen tu conducta irregular o irresponsable? Respuestas: “Sí” un 34.3% del grupo 36 y un 35.1% del grupo 37; “No” el 65.7% del grupo 36 y el 64.9% del grupo 37.
8. Pregunta: Un nivel alto de aprovechamiento académico refleja que el alumno es responsable. Respuestas: “Totalmente de acuerdo” un 8.6% del grupo 36 y un 2.7% del grupo 37; “Parcialmente de acuerdo” un 42.9% del grupo 36 y un 40.5% del grupo 37; “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” un 40% del grupo 36 y un 37.8% del grupo 37; “Parcialmente en desacuerdo” un 5.7% del grupo 36 y un 10.8% del grupo 37; “Totalmente en desacuerdo” un 2.9% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37.
9. Pregunta: Un nivel alto de aprovechamiento académico refleja que el alumno es ético. Respuestas: “Totalmente de acuerdo” un 2.9% del grupo 36 y 0% del grupo 37; “Parcialmente de acuerdo” un 31.4% del grupo 36 y un 27% del grupo 37; “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” un 31.4% del grupo 36 y un 37.8% del grupo 37; “Parcialmente en desacuerdo” un 17.1% del grupo 36 y un 18.9% del grupo 37; “Totalmente en desacuerdo” un 17.1% del grupo 36 y un 16.2% del grupo 37.
10. Pregunta: Los Coordinadores de Equipos deben ser elegidos entre aquellos alumnos con más alto aprovechamiento académico. Respuestas: “Totalmente de acuerdo” un 14.3% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37; “Parcialmente de acuerdo” un 37.1% del grupo 36 y un 40.5% del grupo 37; “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” un 28.6% del grupo 36 y un 29.7% del grupo 37; “Parcialmente en desacuerdo” un 5.7% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37; “Totalmente en desacuerdo” un 14.3% del grupo 36 y un 13.5% del grupo 37.
11. Pregunta: La integración de los equipos debe ser plural y variada, con la inclusión equilibrada de alumnos de todos los niveles de aprovechamiento académico. Respuestas: “Totalmente de acuerdo” el 51.4% del grupo 36 y un 29.7% del grupo 37; “Parcialmente de acuerdo” un 25.7% del grupo 36

y un 35.1% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 11.4% del grupo 36 y un 16.2% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 8.6% del grupo 36 y un 10.8% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” un 2.9% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37.

12. Pregunta: La integración plural y variada de los equipos —con la inclusión equilibrada de alumnos de todos los niveles de aprovechamiento académico que no son necesariamente amistades o afines entre ellos— presenta retos y dificultades de coordinación y colaboración similares a los escenarios reales del ámbito laboral y profesional. Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 42.9% del grupo 36 y un 48.6% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” un 34.3% del grupo 36 y un 18.9% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 14.3% del grupo 36 y un 21.6% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 8.6% del grupo 36 y un 10.8% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.

13. Pregunta: Los alumnos del grupo deberían elegir al Jefe/a de Grupo entre aquellos alumnos con más alto aprovechamiento académico. Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 34.3% del grupo 36 y un 21.6% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” un 37.1% del grupo 36 y un 32.4% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 20% del grupo 36 y un 32.4% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 5.7% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” un 2.9% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37.

Como se puede apreciar de los resultados de la investigación de campo, los estudiantes expresaron una alta aceptación de las acciones de formación estratégica. Asimismo, la mayoría de ellos considera que estas acciones constituyen un entorno de escenarios reales que puede acontecer en sus próximas experiencias profesionales o laborales. Lo anterior, se acentúa especialmente cuando se trata de entornos en los que se debe interactuar profesionalmente con diversos tipos de personas en los que debe prevalecer la pluralidad de ideas y personalidades, pero también la colaboración.

## 5. DISCUSIÓN

La formación estratégica y la promoción del liderazgo en los estudiantes requiere un desarrollo previo del liderazgo pedagógico del docente, el cual, a su vez, idealmente debería ser precedido por un liderazgo escolar por los directivos (liderazgo instructivo) y otros agentes líderes (liderazgo transformacional) de las universidades. De lo contrario, estas prácticas docentes carecerían de un respaldo institucional para su despliegue. Para que un buen líder realice debidamente su labor debe contar con capacitación, educación formal y una reflexión sobre su práctica que le permita resolver conflictos cotidianos, desarrollarse en cada área, tener vocación, conocimientos tecnológicos y de su especialidad que conduzca al grupo hacia éxito (Ugalde Villalobos & Canales García, 2020: 8). De ahí, la importancia de la preparación del docente, su constante actualización y desarrollo de habilidades pedagógicas, disciplinares, tecnológicas y de áreas prioritarias para la institución educativa.

De este liderazgo pedagógico derivan las buenas prácticas docentes. Si el docente no está debidamente preparado, se dificultará el ejercicio del liderazgo distribuido. Esto podría provocar que el profesor fomente un clima del aula regido por la docencia *laissez faire* o que recaiga en el estilo de docencia autocrática. Aun cuando los mencionados programas piloto pueden ser recibidos con escepticismo e incluso resistencia al principio, el liderazgo pedagógico del docente será pieza fundamental para su eventual éxito.

Se puntualiza que esta formación estratégica y promoción del liderazgo parte de la premisa de que el aprovechamiento académico medido con calificaciones no siempre se traduce en espacios de liderazgo para los alumnos. Además, los alumnos con desarrolladas habilidades para las relaciones interpersonales pueden carecer de la disciplina para obtener un aprovechamiento académico de alto nivel. Ante este escenario, resulta necesario equilibrar ambas dimensiones entre los alumnos mediante acciones estratégicas por el docente durante el desarrollo del curso.

El impulso de la mejora académica de los alumnos con un aprovechamiento medio o bajo, a través de la promoción del liderazgo de sus compañeros de grupo con un aprovechamiento más elevado, empodera a unos

y a otros, fomenta la solidaridad y la corresponsabilidad. Para lo anterior, se proponen acciones de formación estratégicas que coloca a los alumnos en contextos reales similares a aquellos inherentes al entorno profesional. Así como el ejercicio profesional presenta retos y dificultades técnicas y sociales que exigen del profesionista habilidades, valores y liderazgo para afrontarlos, la recreación de estos contextos en el aula brinda una oportunidad a los alumnos para experimentarlos organizadamente.

Sin embargo, el principal obstáculo que esta formación estratégica y promoción del liderazgo enfrenta se relaciona con la aceptación del alumnado respecto de la implementación de estas acciones. Por tal motivo, se debe monitorear la retroalimentación de los alumnos durante la referida implementación. Son estas prácticas docentes las que en realidad generan los insumos para el análisis de la eficacia de estos programas piloto. En palabras de Robinson y sus coautores: “Los recursos necesarios para discriminar estas cualidades particulares se encuentran típicamente en la investigación empírica o teórica en la tarea en cuestión, en lugar de que en la literatura general de liderazgo (Robinson et al., 2014: 38).” Por tanto, la promoción del liderazgo estudiantil en el aula, a través del liderazgo escolar de los directivos y del liderazgo pedagógico de los docentes, debe continuar mediante estas prácticas.

De los resultados de la investigación de campo se puede apreciar que efectivamente existe, en términos generales, una aceptación del alumnado respecto de estas prácticas docentes para la implementación de la formación estratégica y promoción del liderazgo. La mayoría de los propios alumnos encuestados coinciden con la premisa de que el aprovechamiento académico no es garantía de ética ni liderazgo, pero es un indicio suficiente. Además, concurren con la afirmación de que este programa piloto sí proporciona un contexto de retos e interacción real similar a un futuro entorno profesional o laboral. Esto cumple con la formación estratégica y la promoción del liderazgo pretendidas.

## 6. CONCLUSIONES

La necesidad de llenar el vacío que en la educación superior existe respecto a problemáticas reales del entorno profesional que se relacionan

con el liderazgo, la coordinación en equipo, la colaboración profesional y las relaciones interpersonales exige que se lleven a cabo prácticas de innovación docente en el aula que logren recrear estos contextos. Las acciones de formación estratégicas y promoción del liderazgo gozan de una aceptación, aunque no unánime, sí suficiente para la viabilidad de su implementación. Estas prácticas docentes y acciones formativas empoderan a alumnos de todos los niveles de aprovechamiento académico y generan una cultura de solidaridad, corresponsabilidad y meritocracia. Sin embargo, se debe considerar que el ejercicio del liderazgo distribuido en el aula exige una previa preparación y liderazgo pedagógico por el profesor que implementa estas prácticas docentes.

Los encuestados consideran que el liderazgo estudiantil en el aula no necesariamente proviene de alumnos con el más alto aprovechamiento académico. Esta apreciación resulta acertada, especialmente si se considera que el liderazgo estudiantil exige el desarrollo de las habilidades blandas de los alumnos. Sin embargo, el programa piloto de formación estratégica y promoción del liderazgo fomenta el mérito. Esto implica que aquellos alumnos con habilidades blandas que aspiren a constituirse como líderes deben asumir el compromiso con la excelencia académica. Simultáneamente, este programa también impulsa a los alumnos de alto rendimiento académico que aun no han desarrollado cabalmente sus habilidades blandas a que procuren fortalecerlas. En este aspecto es en el que se requiere el respaldo institucional con subprocesos educativos de tutoría y mentorías, incluso cursos de liderazgo estudiantil.

## 7. REFERENCIAS

- Barragán Hernández, E. (2016). *El liderazgo docente y su incidencia en el clima escolar de aula* [Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia]. <http://bit.ly/46wlhaX>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

- Castro Figueroa, F. M., & Vargas Ramírez, J. H. (2024). La cultura de paz, eje central de los objetivos de desarrollo sustentable: Una perspectiva desde el derecho constitucional mexicano. En *Fraternidade e Direito ao Desenvolvimento: Fundamentos e alcance a partir dos objetivos de desenvolvimento sustentável* (pp. 154-173). Editora Asces. <https://doi.org/10.47306/978-65-88213-31-5.154-173>
- León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M., & Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Número Especial 5), Article 5. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>
- Lorenzo Delgado, M., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., & Trujillo Torres, J. M. (2011). Aportaciones actuales del liderazgo estudiantil en el contexto italiano: La Universidad de Bolonia. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), Article 2.
- Monar Merchán, C. A., Mendoza Zamora, W., Valle Jaramillo, S. A., & Duarte Valencia, C. D. (2024). Habilidades Blandas, Logros de Aprendizaje e Inserción Laboral de Futuros Profesionales de la Carrera de Auditoría y Control de Gestión. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.498>
- Olmeda García, M. del P. (2020). *Ética profesional en el ejercicio del derecho* (1ª ed.). Universidad Autónoma de Baja California.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El Impacto del Liderazgo en los Resultados de los Estudiantes: Un Análisis de los Efectos Diferenciales de los Tipos de Liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), Article 4. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.001>
- Rodríguez Muñoz, R. J. (2021). Autopercepciones en el ejercicio del liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada. *PUBLICACIONES*, 51(1), 249-286. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16305>
- Rodríguez Torres, E., Marichal Guevara, O. C., & Meneses Martin, Z. (2022). Teorías del liderazgo y su impacto en los dirigentes y estudiantes universitarios. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 10(2), Article 2.
- Rodríguez Torres, E., Pérez Gamboa, A. J., Camejo Pérez, Y., Rodríguez Torres, E., Pérez Gamboa, A. J., & Camejo Pérez, Y. (2023). La formación del liderazgo distribuido en la intervención a favor del patrimonio cultural. *Transformación*, 19(2), 317-336. <http://bit.ly/4lft53l>.
- Ugalde Villalobos, M. E., & Canales García, A. L. (2020). Influencia del liderazgo pedagógico en la práctica docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), Article 15. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.541>

## MÁS ALLÁ DEL MITO: IMPACTO DE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE PSICOLOGÍA EN SU EXPERIENCIA ACADÉMICA

---

DANIEL SANTOS CARRASCO

*Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

El interés por poder entender porqué nos comportamos como lo hacemos o cómo funciona nuestro cerebro han motivado no solo obras de arte y material cinematográfico alrededor del mundo sino el interés de una gran parte de los estudiantes a la hora de seleccionar su profesión. Desde hace años, la enseñanza de la Psicología como disciplina formal en el ámbito universitario de ve influenciada de manera global por la imagen que se proyecta de esta en los medios de comunicación y la cultura popular. Series de televisión, películas, redes sociales e incluso la literatura generalista han construido una imagen de esta profesión a menudo sensacionalista y muy simplificada. Así, cuando se piensa sobre la psicología, normalmente se viene a la mente la imagen del psicólogo como un profesional que escucha en un diván, que resuelve conflictos profundos con pocas preguntas o que ejerce una autoridad terapéutica casi inmediata. Estas representaciones generalistas suelen resaltar la dimensión más clínica de la psicología, dejando en un plano secundario la complejidad metodológica, el rigor científico o la variedad de áreas de aplicación que caracterizan a la profesión en su conjunto. Como resultado nos encontramos con expectativas preconcebidas por parte del alumnado novel que, muy frecuentemente, se ven confrontadas a una realidad académica distinta durante los primeros meses de la carrera.

En el caso concreto del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla, y de forma similar a muchas facultades de Psicología repartidas por la geografía española, el primer cuatrimestre de la carrera ofrece al

alumnado asignaturas de carácter teórico y metodológico, en las que predominan contenidos sobre los fundamentos y las bases del comportamiento y la cognición, los fundamentos psicobiológicos, así como las principales metodologías, con estadística básica y fundamentos de los métodos de investigación. Este enfoque obedece a la necesidad de asegurar una base sólida para el posterior aprendizaje clínico y aplicado. Sin embargo, el alumnado que se encuentra motivado por una visión idealizada de la profesión acude a estas primeras asignaturas con la expectativa de estudiar desde el inicio contenidos aplicados de la psicología. Cuando la realidad en estos primeros meses se revela distinta (más abstracta, más centrada en fórmulas estadísticas y lecturas exhaustivas), muchos de los estudiantes experimentan un choque que puede derivar en desmotivación, inseguridad vocacional e incluso puede cristalizar en un abandono precoz de la carrera.

Es este choque entre expectativas y realidad el que constituye un fenómeno de gran interés tanto para los educadores como para los investigadores de psicología de la educación. Por un lado, entender las expectativas permite anticipar los apoyos necesarios para acompañar al estudiante durante la fase de ajuste. Por otro lado, el análisis de este choque entre lo anticipado y lo realmente vivenciado ofrece claves para rediseñar el currículo formativo, así como las estrategias de orientación vocacional. El presente capítulo aborda esta cuestión a partir de un estudio mixto realizado con 40 estudiantes de primer curso del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla, los cuales respondieron un cuestionario al finalizar el primer cuatrimestre de la carrera. Con este instrumento se indagó, entre otros aspectos, en las expectativas iniciales sobre la carrera, la percepción de la carga teórica, así como la valoración de la orientación recibida antes y durante el inicio de los estudios.

En este análisis se combinan datos cuantitativos con un análisis cualitativo de las respuestas abiertas que permitió identificar temáticas emergentes como la idealización de la figura del psicólogo, la sorpresa ante la relevancia de la metodología de investigación, así como el deseo de una mayor orientación vocacional durante las primeras semanas del curso. Este enfoque integrado suministra una comprensión profunda de cómo las expectativas previas moldean la experiencia académica y

aporta sugerencias prácticas para mejorar los procesos de acogida y acompañamiento del alumnado novel.

### 1.1. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y SU IMPACTO

Además de la influencia mediática y cultural ya descrita, investigaciones recientes confirman que las expectativas académicas que los estudiantes de Psicología construyen antes incluso de iniciar sus estudios ejercen un impacto directo sobre su compromiso, satisfacción y permanencia en el primer año. Por ejemplo, una revisión de nueve estudios en contextos anglosajones concluyó que la mayoría de los futuros psicólogos llegan con expectativas eminentemente académicas, centradas en el contenido del curso, la gestión del tiempo y las metas de logro; cuando estas expectativas coinciden con la realidad del plan de estudios, se observa un aumento significativo en el interés, la confianza y el rendimiento académico, mientras que los desajustes se asocian con peores calificaciones y un deterioro del bienestar psicológico (p. ej. Rowley et al., 2008; Williamson et al., 2011).

Por otro lado, se han identificado cuatro tipos de intervenciones implementadas en facultades de Psicología en este sentido: (a) programas de inducción de habilidades académicas; (b) ejercicios de pertenencia social y autoafirmación; (c) mentoría entre pares; y, (d) contratos psicológicos de aprendizaje. Estas estrategias, aplicadas antes o durante las primeras semanas de clase, no solo mejoran la integración social y la adaptación académica, sino que reducen la brecha entre expectativas y realidad curricular. Concretamente, un estudio que combinó ejercicios de autoafirmación y pertenencia social durante la primera semana logró disminuir la aprensión social y aumentar la intención de permanencia en los estudios (De Clercq et al., 2019), mientras que un programa de mentoría de alumnos de cursos superiores favoreció enfoques de aprendizaje profundo y mejores resultados académicos (Chester et al., 2013).

Incorporar estos hallazgos en el diseño del proceso de acogida, por ejemplo, mediante módulos introductorios interactivos, talleres específicos sobre expectativas académicas y redes de mentoría formalizadas, se perfila como una estrategia prometedora para minimizar el choque entre mito y realidad y promover una transición universitaria más satisfactoria y duradera.

## 1.2. MARCO TEÓRICO

En lo que respecta al marco teórico que sustenta este capítulo, la formación de expectativas es un proceso cognitivo y social que se inicia antes de la matriculación en la carrera universitaria. Por ejemplo, Bandura (1977) describió el concepto de expectativa de autoeficacia como elemento clave en la motivación y el afrontamiento de tareas académicas. No obstante, las expectativas sobre el propio programa de estudios también configuran el nivel de compromiso adquirido, así como la visión de la profesión futura. Las investigaciones en psicología social señalan que las fuentes que conforman dichas expectativas incluyen la información recibida en jornadas de puertas abiertas, los testimonios de antiguos alumnos, la comunicación institucional, así como los mensajes transmitidos por la cultura de masas. La relevancia de todas estas fuentes se ve incrementada en carreras como la psicología, donde la popularidad de los contenidos tiene un gran atractivo mediático.

Tinto (2012) incluyó en su modelo de deserción universitaria una dimensión de ajuste académico (expectativas-realidad), que depende de la congruencia entre las expectativas iniciales que posee el estudiante y su experiencia real. Cuando los estudiantes se encuentran con estructuras de enseñanza que difieren de lo esperado, el desajuste puede traducirse en dudas sobre la elección de carrera y en una disminución de la motivación para participar en actividades académicas. En contraposición a este modelo, cuando la realidad coincide realmente o supera las expectativas que se tenían, se refuerza el sentido de pertenencia, así como el autoconcepto y la autoestima académica. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) complementa esta mirada al destacar que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relacionalidad media la internalización de las metas académicas y la persistencia en el estudio.

En lo que respecta a la psicología como disciplina, esta presenta un amplio abanico de áreas en las que poder trabajar, mencionando solo algunas de ellas: clínica, educativa, organizacional, social, experimental, entre otras. Sin embargo, el imaginario colectivo ha tendido desde antiguo a resaltar la clínica y la intervención individual, dejando en la

sombra la investigación básica, la fuerte carga estadística y metodológica, así como el desarrollo profesional en contextos no clínicos. Por poner algunos ejemplos, estudios como los de McDonald et al. (2014) han analizado cómo la visión reduccionista de la psicología puede desorientar al alumnado novel. Así, las expectativas mucho más centradas en la intervención clínica se fracturan al encontrarse con asignaturas como psicobiología, metodología de la investigación o estadística, que suelen ocupar las primeras asignaturas del plan de estudios.

## 2. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos de este capítulo, se busca indagar sobre cómo las expectativas de los alumnos del Grado en Psicología afectan en su experiencia universitaria al entrar en la carrera. A través de esta reflexión, se busca identificar como el choque entre expectativas y realidad afecta a la ejecución en el grado, y se busca proponer estrategias específicas para disminuir el choque entre expectativas y realidad y hacer de la transición a la universidad un proceso más llevadero.

## 3. METODOLOGÍA

Para explorar el choque entre expectativas y realidad, se adoptó un diseño de investigación mixto de carácter exploratorio. En este, se realizaron análisis de datos cuantitativos y cualitativos. La muestra estuvo compuesta por 40 estudiantes del primer curso del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla, con 5 hombres y 35 mujeres (ratio de hombres-mujeres similar que en los alumnos matriculados en el grado) con una edad media de 18,9 años (rango = 18 – 23). Los estudiantes completaron un cuestionario semiestructurado al finalizar el primer cuatrimestre del curso 2024-2025. La participación fue voluntaria y anónima, con un consentimiento informado previo.

### 3.1. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El cuestionario incluyó tres secciones principales. La primera de estas secciones recogió datos sociodemográficos (edad, género, procedencia, visitante o no de jornadas de puertas abiertas). La segunda de las

secciones, de carácter cuantitativo, tenía más que ver con el grado de acuerdo con afirmaciones sobre las expectativas iniciales, donde los alumnos tenían que decir qué grado de acuerdo tenían respecto a afirmaciones como “Esperaba trabajar con casos clínicos desde el primer año”; “Creí que dedicaría más tiempo a sesiones prácticas de intervención”; o, “Anticipé que la carga teórica sería menos intensa”. La tercera de las secciones, abierta, invitó a los estudiantes a describir con sus propias palabras las principales diferencias entre lo que esperaban y lo que realmente experimentaron, así como a sugerir mejoras en los procesos de acogida y orientación.

### 3.2. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue administrado tras la finalización de las clases del primer cuatrimestre del primer curso. Se dedicaron entre 15 y 30 minutos a su realización vía online. Las respuestas cerradas se analizaron a nivel cuantitativo, mientras que las respuestas abiertas se analizaron a través de análisis de tendencias y categorías.

### 3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos se resumieron mediante estadísticos descriptivos. Para comparar expectativas y realidad se realizaron un análisis porcentual y se compararon analizando la relación entre el choque de expectativas y realidad y el grado de satisfacción en el grado. Los datos cualitativos se sometieron a un análisis de tendencias.

### 3.4. REVISIÓN NARRATIVA

Adicionalmente, con el análisis de las respuestas del cuestionario, que tenía como intención principal analizar cómo las expectativas y su choque con la realidad impactaban en la experiencia universitaria, se realizó una revisión narrativa de la literatura para identificar artículos relevantes que dieran pistas sobre cómo hacer más suave el ajuste entre expectativas y realidad. La revisión estuvo centrada en dos ejes: (1) la relación entre las expectativas iniciales y el compromiso académico en Psicología; y (2) las intervenciones orientadas a cerrar la brecha expectativa-realidad. Para ello, se exploraron las bases de datos Web of

Science y PsycInfo mediante la combinación de los siguientes términos “*psychology*”, “*expectations*”, “*first-year*”, “*engagement*”, “*mentoring*” y “*expectation–reality gap*”, buscando artículos escritos tanto en inglés como en español.

Se recuperaron 50 estudios relevantes, aplicando criterios de inclusión: población de primer curso de Psicología, evaluación de expectativas antes del inicio de clases y al menos una medida de compromiso, satisfacción o retención, o bien intervención empírica para alinear expectativas. Se excluyeron revisiones puramente teóricas y estudios fuera de ámbito universitario.

La síntesis se organizó temáticamente en cuatro bloques: dominio de las expectativas académicas, frecuencia y naturaleza de las brechas expectativa-realidad, efectos de dichas brechas sobre *engagement/satisfacción/retención*, y eficacia de intervenciones (pertenencia social, mentoría y contratos psicológicos). Esta revisión complementa y enriquece el análisis de datos propio, proporcionando un marco comparativo y evidencia internacional para la discusión de nuestros resultados.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. EXPECTATIVAS INICIALES

El análisis cuantitativo relevó que un 57,5% de los estudiantes esperaban dedicarse y tener asignaturas relacionadas con la intervención clínica y al acompañamiento del paciente desde el primer año, mientras que solo un 18,2% anticipó el énfasis en la formación teórica y metodológica. Un 43,1% estimó que habría pocas asignaturas de carácter metodológico y cuantitativo, y un 72,3% supuso que las prácticas en su mayor parte serían presenciales y directamente con sujetos o simulaciones clínicas, en lugar de tener que hacer prácticas de análisis de datos o trabajos experimentales de laboratorio e investigación.

### 4.2. CHOQUE ENTRE EXPECTATIVAS Y REALIDAD

Cuando se preguntó sobre el grado en que las asignaturas cursadas cumplieron las expectativas, un 59% respondió que la carga teórica resultó

mucho más intensa de lo previsto, y un 35,2% señaló que la primera asignatura de estadística fue más compleja de lo imaginado. Asimismo, un 43,8% afirmó que las horas de práctica clínica fueron inexistentes, contrastando con la expectativa inicial que tenían respecto a la carrera antes de entrar a la universidad. En comparación, solo un 21,3% consideró que la experiencia se correspondió con lo anticipado.

#### 4.3. ANÁLISIS CUALITATIVO

Las respuestas abiertas aportaron un rico material descriptivo, organizado en tres categorías principales. La primera de las categorías fue la denominada “idealización mediática de la profesión”, e incluyó referencias continuas a series, películas y redes sociales como formadoras primarias de la imagen del psicólogo. Varios estudiantes nombraron específicamente series de drama médico, así como terapia en programas de televisión, indicando que habían asumido que la psicología consistiría principalmente en escuchar y dar consejos. La segunda categoría fue “relevancia de la metodología y teoría”, reflejó la sorpresa ante la centralidad de la investigación, la estadística y la lectura de artículos científicos, con comentarios que resaltaban la distancia entre la percepción superficial de la psicología y la realidad académica rigurosa. En cuanto a la tercera de las categorías, “necesidad de orientación vocacional temprana”, recogió propuestas como la implementación de seminarios de introducción profesional, presentaciones de profesionales de distintas áreas de la psicología, así como espacios de reflexión guiada sobre la variedad de salidas laborales.

#### 4.4. PROPUESTA DE MEJORA

Entre las propuestas más reiteradas aparecieron las siguientes propuestas de mejora:

- Inclusión de un módulo de orientación a la profesión en las semanas previas al inicio de curso.
- Curso cero para trabajar los conocimientos básicos que se deberían tener antes de comenzar la carrera.

- Inclusión de visitas y testimonios en primera persona de psicólogos clínicos, educativos, organizacionales y del resto de ramas de la profesión.
- Organización de una feria interna donde diferentes departamentos y asociaciones estudiantiles presentaran oportunidades prácticas supervisadas desde el primer año.
- Diseño de una guía exhaustiva sobre las salidas profesionales de la psicología, con enlaces y contactos reales.
- Fomento de un sistema de mentores profesionales que acompañen a los estudiantes durante el primer semestre

#### 4.5. REVISIÓN NARRATIVA

La revisión de la literatura se estructura en dos grandes bloques: (4.5.1.) estudios sobre expectativas iniciales y su impacto en la experiencia académica, y (4.5.2.) evaluaciones de intervenciones diseñadas para alinear expectativas y realidad curricular.

##### 4.5.1. Expectativas iniciales y experiencia académica:

- Dominio de las expectativas académicas: Siete de nueve investigaciones coinciden en que los estudiantes de Psicología llegan con expectativas principalmente relacionadas con el contenido de las asignaturas, la complejidad matemática/estadística y la gestión del tiempo de estudio (Rowley et al., 2008; Williamson et al., 2011).
- Brecha expectativa–realidad: Se reportan desconexiones significativas en torno a la carga teórica y al enfoque metodológico (Rowley et al., 2008), así como subestimación de la exigencia estadística (Williamson et al., 2011).
- Efectos en *engagement*, satisfacción y retención:
  - *Engagement*: Cuando las expectativas coinciden con la experiencia, aumenta el interés y la participación en actividades prácticas; las discrepancias generan ansiedad

y disminución del rendimiento (Chemers et al., 2001; Harackiewicz et al., 2002).

- Satisfacción: Brechas elevadas se asocian con menor satisfacción con el programa y peor bienestar emocional (Smith y Wertlieb, 2005; Gámez et al., 2015).
- Retención: Las instituciones que ofrecen apoyos estructurales (tutores principales y ejercicios de autonomía) observan tasas de permanencia superiores en el primer curso (Lodge, 2012; Copeland y Levesque-Bristol, 2011).

#### 4.5.2. Intervenciones para alinear expectativas y currículo:

- Programas de entrenamiento técnico previo en investigación: Cinco estudios analizaron módulos interactivos sobre fundamentos de Psicología y técnicas de estudio; estos programas recibieron valoraciones positivas pero algunos contenidos resultaron prematuros para alumnos sin formación previa en investigación (Hendry et al., 2024).
- Ejercicios de pertenencia social y autoafirmación: Dos intervenciones breves en la primera semana redujeron la aprensión social y aumentaron la sensación de pertenencia, incrementando la intención de permanencia en la titulación (De Clercq et al., 2019).
- Mentoría entre pares: Mentores de cursos superiores guiaron a noveles en estrategias de aprendizaje profundo y resolución de dudas, lo que se tradujo en un aumento de las calificaciones finales (Chester et al., 2013).
- Contratos psicológicos de aprendizaje: La formalización de expectativas mediante contratos escritos y talleres reflexivos mejoró la coherencia percibida entre lo esperado y lo impartido, reforzando el compromiso académico (Williamson et al., 2011; Morda et al., 2007; Dunn et al., 2010).

De esta forma, aunque no existen instrumentos específicos de “alineación expectativa-curriculo”, todas las intervenciones indirectas muestran efectos positivos en la adaptación académica, el *engagement* y la retención, reforzando así la validez externa de los resultados obtenidos en la Universidad de Sevilla.

## 5. DISCUSIÓN

En lo que respecta a los resultados, estos ponen de manifiesto la fuerte disonancia entre las representaciones populares de la psicología en el imaginario colectivo y la realidad académica que se da en los primeros cursos de la carrera. Esta discrepancia tiene implicaciones directas sobre la motivación, el ajuste académico y el proceso de elección de la carrera del alumnado. Este desajuste contribuye a una menor integración académica y social, y eventualmente a la deserción (Tinto, 2012). Desajustes de esta magnitud pueden mermar la confianza del estudiante para afrontar las actividades académicas, reforzando la ansiedad y la evitación (Bandura, 1977).

Los datos cuantitativos y cualitativos de este estudio coinciden con la evidencia disponible, de forma que las expectativas iniciales de los estudiantes de Psicología ejercen una influencia determinante sobre su motivación y permanencia (Rowley et al., 2008; Williamson et al., 2011). Cuando dichas expectativas no se cumplen, se observa un aumento de la ansiedad, una menor participación en actividades prácticas y un deterioro del bienestar emocional, como señalan Chemers y colaboradores (2001) y Smith y Wertlieb (2005).

Por otra parte, las propuestas de mejora emergentes de las respuestas abiertas (módulos interactivos de bienvenida, talleres específicos sobre expectativas y redes de mentoría) se alinean con las intervenciones de mayor eficacia documentadas en la literatura. Los ejercicios de pertenencia social y autoafirmación durante la primera semana reducen la aprensión social y elevan la intención de permanencia (De Clercq et al., 2019), mientras que la mentoría entre pares potencia los enfoques de aprendizaje profundo y mejora el rendimiento académico (Chester et al., 2013).

Desde la óptica de la teoría de la autodeterminación, estas prácticas satisfacen necesidades básicas de autonomía (claridad sobre el itinerario formativo), competencia (dotación de herramientas académicas tempranas) y relación (creación de redes de apoyo), favoreciendo la internalización de las metas de aprendizaje y la persistencia en los estudios (Deci y Ryan, 2000; Tinto, 2012).

En cuanto a las limitaciones y futuras líneas de investigación, este estudio requiere de evaluaciones empíricas de las intervenciones propuestas, preferentemente mediante diseños cuasi-experimentales. Es necesario desarrollar instrumentos específicos para medir la alineación expectativa-curriculo antes y tras el programa de acogida. Se sugiere adaptar las intervenciones a la diversidad del estudiantado (alumnos mayores, con trayectorias profesionales previas, o de procedencias rurales vs. urbanas) para mejorar su eficacia.

La implementación de un programa integral de orientación que combine un curso cero, talleres de autoafirmación, mentoría entre pares y un contrato psicológico de aprendizaje podría ser el camino más prometedor para cerrar la brecha entre mito y realidad y garantizar una experiencia universitaria coherente, motivadora y sostenida para el estudiantado de Psicología.

#### 5.1. RECOMENDACIONES Y PRÁCTICAS PARA MEJORAR EL AJUSTE DE EXPECTATIVAS

A partir de la evidencia revisada y de los resultados de nuestro estudio, proponemos las siguientes estrategias para optimizar el alineamiento entre las expectativas iniciales y la realidad académica de estudiantes de nuevo ingreso en Psicología:

- Módulos interactivos de pre-inducción: Diseñar un curso “cero” previo al inicio oficial que combine contenidos básicos de estadística, biología y metodología con actividades interactivas (vídeos, cuestionarios de autoevaluación). Este formato permite al estudiantado calibrar la complejidad de la materia y ajustar sus expectativas de esfuerzo antes del primer contacto con las asignaturas.
- Talleres de clarificación de expectativas: Organizar sesiones grupales moderadas por profesorado y alumnos de cursos superiores, en las que se expongan de forma transparente los objetivos, carga de trabajo y resultados esperables de cada asignatura. Esta práctica reduce la ansiedad al proporcionar información realista y fomentar un diálogo abierto sobre preocupaciones y motivaciones (Williamson et al., 2011).

- Ejercicios de pertenencia social y autoafirmación tempranos: Implementar breves dinámicas durante la primera semana, por ejemplo, testimonios en primera persona y reflexiones escritas sobre logros pasados, para reforzar la autoeficacia y el sentido de comunidad. Estudios han demostrado que estas intervenciones incrementan la intención de permanencia y la integración institucional (De Clercq et al., 2019).
- Programas de mentoría entre pares: Formalizar la mentoría de estudiantes veteranos a noveles, estableciendo tutorías regulares que aborden tanto cuestiones académicas (estrategias de estudio, recursos de apoyo) como emocionales. La mentoría sistemática se asocia con mejores calificaciones y mayor satisfacción con la experiencia universitaria (Chester et al., 2013).
- Contratos psicológicos de aprendizaje: Proponer un documento colaborativo en el que el estudiante y el profesor definen conjuntamente las expectativas mutuas: objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y compromisos de seguimiento. La formalización de este “contrato” promueve la responsabilidad compartida y clarifica el itinerario formativo (Morda et al., 2007; Dunn et al., 2010).
- Evaluación continua de expectativas: Incluir breves encuestas de seguimiento (pre-, post-inducción y a mitad de cuatrimestre) para detectar desajustes en tiempo real y activar medidas de refuerzo (sesiones de tutoría, materiales complementarios). Esta retroalimentación continua mejora la adaptación y reduce la deserción temprana (Smith y Wertlieb, 2005; Copeland y Levesque-Bristol, 2011)

La combinación de estas prácticas, alineadas con los principios de la teoría de la autodeterminación (satisfacción de la autonomía, competencia y relación), ofrece un marco integral para minimizar la brecha expectativa-realidad y potenciar la motivación, el bienestar y la retención del estudiantado de Psicología.

## 6. CONCLUSIONES

La experiencia de los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de psicología se ve profundamente condicionada por las expectativas mediadas culturalmente, las cuales, cuando difieren notablemente de la estructura real del plan de estudios, pueden desencadenar procesos de desmotivación y desorientación. Para paliar este fenómeno, será imprescindible diseñar intervenciones de acompañamiento continuo, así como orientación al alumno que incluyan actividades de inmersión en distintos ámbitos profesionales, espacios de reflexión deliberada sobre las expectativas propias y ajenas y canales de comunicación efectiva entre estudiantes, docentes y profesionales en ejercicio. Solo así podría gestarse una experiencia universitaria coherente con las demandas académicas y con la riqueza de un campo profesional tan diverso y dinámico como la psicología.

## 7. REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Chemers, M. M., Hu, L., y García, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., y Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first-year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/AJPY.12006>
- Copeland, K. J., y Levesque-Bristol, C. (2011). The retention dilemma: Effectively reaching the first-year university student. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(4), 485–515. <https://doi.org/10.2190/CS.12.4.f>
- 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(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., y Galand, B. (2019). Providing freshmen with a good “starting-block”: Two brief social-psychological interventions to promote early adjustment to the first year at university. *Swiss Journal of Psychology*, 78(3), 135–144. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000217>

- Dunn, D., Beins, B. C., McCarthy, M., y Hill, G. W. (2010). *Best practices for teaching beginnings and endings in the psychology major: Research, cases, and recommendations*. Oxford University Press.
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. M., y Urrutia, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad. *Anales de Psicología*, 31(2), 589–599.  
<https://doi.org/10.6018/ANALESPPS.31.2.171851>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., y Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Lodge, J. (2012). Implementing a principal tutor to increase student engagement and retention within the first year of a professional program. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 31(1), 9–20.  
<https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.101>
- Morda, R., Sonn, C., Ali, L., y Ohtsuka, K. (2007). Using a student-centred approach to explore issues affecting student transition. En: *Enhancing higher education, theory and scholarship: Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference (pp. 390-399)*. Higher Education Research and Development Society of Australasia,  
<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195378214.001.0001>
- Rowley, M., Hartley, J., y Larkin, D. (2008). Learning from experience: The expectations and experiences of first-year undergraduate psychology students. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 399–413.  
<https://doi.org/10.1080/03098770802538129>
- Smith, J. S., y Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA journal*, 42(2), 153–174.  
<https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- McDonald, D. N., Wantz, R. A., y Firmin, M. W. (2014). Sources informing undergraduate college student perceptions of psychologists. *The Psychological Record*, 64, 537–542. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0054-7>
- Williamson, M., Laybourn, P., Deane, J., y Tait, H. (2011). Closing the gap: An exploration of first-year students' expectations and experiences of learning. *Psychology Learning & Teaching*, 10(2), 146–157.  
<https://doi.org/10.2304/plat.2011.10.2.146>

# HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA BÁSICA: UNA INTRODUCCIÓN PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

---

ALBERTO PARAMIO LEIVA  
*Universidad de Cádiz*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Psicología Básica es una de las disciplinas que constituye el núcleo fundacional del conocimiento psicológico. Lejos de enfocarse en aplicaciones prácticas o contextuales inmediatas, esta rama busca comprender los mecanismos fundamentales que explican la percepción, la atención, el pensamiento, el lenguaje, la memoria, el aprendizaje y las emociones, entre otros procesos mentales. Su desarrollo ha estado estrechamente vinculado al progreso del método científico, y su historia revela una fuerte interacción del desarrollo de la misma con las ideas filosóficas, avances tecnológicos, paradigmas científicos y transformaciones sociales.

La necesidad de estudiar la historia de la Psicología Básica no es únicamente académica o anecdótica. Conocer sus raíces permite a comprender cómo se han formulado y reformulado las grandes preguntas sobre la mente, así como las formas en las que estas preguntas se han abordado metodológicamente. Como señala Woody y Viney (2024), el estudio histórico en Psicología no sólo enriquece nuestra comprensión del presente, sino que también nos ofrece herramientas para pensar críticamente sobre el futuro de la disciplina.

La constitución de la psicología como ciencia independiente, ocurrida en el siglo XIX, fue el punto de partida de una evolución que sigue activa hasta hoy. Desde el laboratorio de Leipzig de Wilhelm Wundt hasta las actuales investigaciones en neurociencia cognitiva, la Psicología Básica ha sido terreno fértil para explorar cómo pensamos, sentimos y actuamos.

Esta evolución no ha sido lineal ni exenta de debates; por el contrario, ha estado marcada por revoluciones teóricas, tensiones epistemológicas y renovaciones metodológicas (Benjamin, 2023; Miller, 2003).

**TABLA 1.** *Procesos psicológicos básicos: definición y autores relevantes.*

Proceso psicológico	Definición	Autores relevantes
Percepción	Proceso mediante el cual interpretamos y organizamos la información sensorial del entorno.	J. J. Gibson; Psicología de la Gestalt (Wertheimer, Köhler)
Atención	Capacidad de concentrar los recursos cognitivos en estímulos relevantes, ignorando los irrelevantes.	Donald Broadbent; Anne Treisman; Michael Posner
Pensamiento	Actividad mental que implica la manipulación de información para formar conceptos, resolver problemas y tomar decisiones.	Jean Piaget; Daniel Kahneman; Allen Newell y Herbert Simon
Lenguaje	Sistema de comunicación estructurado que permite expresar y comprender significados a través de signos o sonidos.	Noam Chomsky; Lev Vygotsky; Steven Pinker
Memoria	Conjunto de procesos implicados en el almacenamiento, retención y recuperación de información.	Hermann Ebbinghaus; Alan Baddeley; Endel Tulving
Aprendizaje	Proceso mediante el cual se adquieren o modifican conocimientos, habilidades, conductas o valores a través de la experiencia.	Iván Pávlov; B. F. Skinner; Albert Bandura
Emociones	Reacciones afectivas complejas que implican componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales ante estímulos significativos.	Paul Ekman; William James; Stanley Schachter y Jerome Singer

Fuente: Elaboración propia

A través de este capítulo, se presentará una visión estructurada de los hitos que han definido la Psicología Básica, destacando tanto a sus protagonistas como a sus controversias clave. La historia que se narra aquí no es una simple sucesión de fechas y nombres, sino un relato dinámico de cómo una disciplina intentó y sigue intentando comprender científicamente la complejidad de la mente humana.

## 2. EL SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA EMPÍRICA

La institucionalización de la psicología como una ciencia empírica marcó un punto de inflexión radical en la forma de entender la mente

humana. Si bien durante siglos la psicología fue parte de la filosofía, con preguntas orientadas al alma, la conciencia y el conocimiento, el siglo XIX trajo consigo una transformación metodológica decisiva: el paso del discurso especulativo al experimento controlado.

El símbolo más evidente de este giro fue la fundación, en 1879, del primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig, dirigido por Wilhelm Wundt. Este evento ha sido tradicionalmente considerado como el acto de nacimiento oficial de la psicología científica (Hothersall & Lovett, 2022; Woody & Viney, 2024). A partir de ese momento, el estudio de la mente pasó a desarrollarse en un entorno físico, con aparatos de medición, condiciones controladas y sujetos experimentales. Este laboratorio no solo introdujo nuevas prácticas, sino que también formó a generaciones de psicólogos de distintas nacionalidades que diseminaron sus métodos en todo el mundo.

Wundt entendía la psicología como el estudio de la experiencia consciente inmediata, es decir, los procesos internos que pueden ser observados en primera persona. Para ello, desarrolló el método de introspección experimental, que consistía en el análisis sistemático de las sensaciones, sentimientos y procesos mentales, realizados por observadores entrenados en condiciones específicas (Alcantarilla et al., 2023; Woody & Viney, 2024).

Sin embargo, la fundación de la psicología como ciencia no se limitó al trabajo de Wundt. Fue precedida y acompañada por avances claves en la fisiología y la física sensorial, especialmente en el campo de la psicofísica. En este contexto destaca Gustav Theodor Fechner, quien propuso métodos cuantitativos para explorar la relación entre la magnitud de un estímulo físico y la intensidad de la experiencia sensorial. Su obra *Elemente der Psychophysik* (1860) estableció principios como la ley de Weber-Fechner, que sentó las bases para una medición precisa de la percepción (Sprung & Sprung, 1983; Benjamin, 2023).

Los trabajos de Ernst Weber, que midió diferencias mínimas perceptibles entre estímulos, y de Hermann von Helmholtz, que calculó la velocidad de la conducción nerviosa y estudió la percepción visual y auditiva, también jugaron un papel central. En conjunto, estos aportes demostraron que procesos internos como la percepción, que antes eran

considerados inaccesibles al método experimental, podían ser analizados de forma científica. Este contexto no fue meramente alemán. En paralelo al desarrollo de Leipzig, otros investigadores comenzaron a adaptar los principios del nuevo enfoque experimental a sus propios contextos. En Estados Unidos, G. Stanley Hall, alumno de Wundt, fundó el primer laboratorio de psicología del país en la Universidad Johns Hopkins en 1883. Poco después, psicólogos como James McKeen Cattell y Edward Bradford Titchener (también discípulo directo de Wundt) difundieron y reinterpretaron el modelo wundtiano, a veces simplificándolo, como ocurrió con el estructuralismo promovido por Titchener en Cornell (Benjamin, 2023; Hothersall & Lovett, 2022).

Cabe subrayar que este proceso de científicación no fue homogéneo ni exento de críticas. La introspección wundtiana, por ejemplo, fue cuestionada por su escasa fiabilidad entre observadores. Sin embargo, el paso decisivo ya estaba dado: la mente se convirtió en objeto de estudio científico a través del experimento, la cuantificación y la replicabilidad.

Como señala Emilio Ribes-Iñesta (2009), la Psicología Básica surgió como una disciplina ambigua en sus orígenes, fruto de convergencias entre la fisiología, la filosofía y las primeras investigaciones empíricas del comportamiento. Pero esa ambigüedad no impidió su consolidación como área dentro de la psicología, especialmente cuando logró desarrollar un universo de investigación propio basado en principios experimentales, como los umbrales sensoriales, los tiempos de reacción o la atención selectiva.

Sin embargo, el surgimiento de la psicología como ciencia empírica no fue el resultado de un acto único, sino de un proceso acumulativo en el que confluyeron tradiciones filosóficas, avances técnicos, metodologías experimentales y una nueva actitud científica hacia la mente humana. Fue esta transformación la que permitió el nacimiento de la Psicología Básica moderna, orientada al descubrimiento de las leyes universales del comportamiento y la cognición.

### 3. LA ERA DEL CONDUCTISMO

La historia de la Psicología Básica no puede comprenderse sin examinar a fondo la transformación radical que supuso el conductismo. Esta

corriente emergió como una reacción contundente contra las limitaciones del introspeccionismo, y representó el intento más ambicioso y exitoso —hasta ese momento— de dotar a la psicología de objetividad, control experimental y aplicabilidad científica. En este sentido, el conductismo no solo propuso un nuevo objeto de estudio (la conducta), sino que también reformuló los criterios sobre qué debía entenderse como “psicológico”, desplazando la introspección subjetiva por la observación empírica y medible del comportamiento.

El punto de partida suele situarse en 1913, cuando John B. Watson publicó su artículo “*Psychology as the Behaviorist Views It*”. En este texto, Watson argumentaba que la psicología debía dejar de lado el estudio de la conciencia, por considerarla inobservable y, por tanto, no científica. Su propuesta era sustituirla por una psicología centrada exclusivamente en el estudio del comportamiento observable y en las leyes que lo gobiernan. Con este giro, Watson afirmaba estar alineando la psicología con el resto de las ciencias naturales, y haciendo de ella una disciplina empírica, funcional y predictiva (Woody & Viney, 2024).

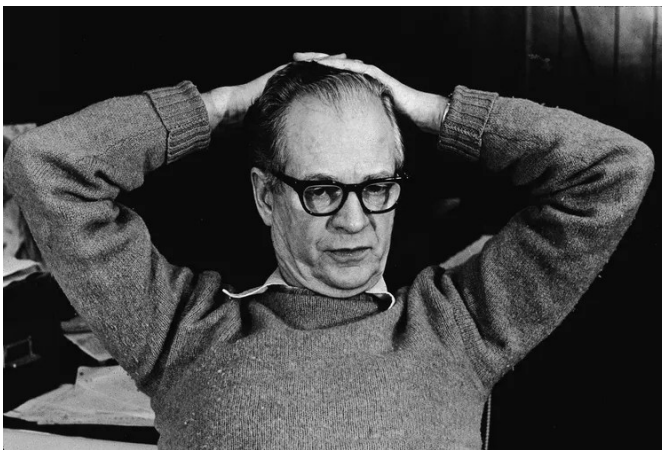
Este desplazamiento del foco introspectivo a un paradigma objetivable tuvo enormes consecuencias para la Psicología Básica. Por primera vez, se definió una metodología centrada en la observación controlada y la manipulación sistemática de variables. Esto permitía investigar fenómenos psicológicos con un grado de precisión y replicabilidad mucho mayor que los métodos anteriores, y abría la puerta a la generalización de leyes del comportamiento.

Watson se inspiró en los experimentos de Iván Pavlov sobre el condicionamiento clásico, donde se observó cómo un estímulo originalmente neutro (como el sonido de una campana) podía asociarse con una respuesta fisiológica (como la salivación) tras ser emparejado repetidamente con un estímulo significativo (como la comida). Watson adaptó este modelo al comportamiento humano, proponiendo que todas las conductas —incluidas las emocionales— eran aprendidas a través de la experiencia. Su experimento con el "pequeño Albert" intentó demostrar que el miedo podía condicionarse de forma mecánica, apoyando su idea de una psicología sin mente, solo basada en estímulo-respuesta.

Si Watson dio el impulso ideológico, fue Burrhus Frederic Skinner (Figura 1) quien sistematizó el programa conductista, desarrollando un enfoque radicalmente empírico que marcaría profundamente a la Psicología Básica durante décadas. En *The Behavior of Organisms* (1938), Skinner presentó su modelo de condicionamiento operante, que proponía que las conductas no eran simplemente el resultado de asociaciones estímulo-respuesta, sino que estaban reguladas por las consecuencias que seguían a la acción.

Este enfoque introdujo el concepto de refuerzo (positivo o negativo) y permitió el diseño de experimentos de laboratorio extraordinariamente controlados. La famosa *Skinner box* (caja de condicionamiento) se convirtió en el emblema de esta revolución metodológica. Los sujetos (habitualmente ratas o palomas) eran colocados en un entorno donde sus conductas podían registrarse de manera precisa y donde el experimentador podía manipular contingencias de refuerzo. Este nivel de precisión convirtió a la psicología experimental en un referente de la investigación empírica en ciencias humanas (Hothersall & Lovett, 2022). El modelo de Skinner no solo ofrecía herramientas para describir y predecir el comportamiento, sino también para modificarlo. Esto generó aplicaciones en campos como la educación (programas de refuerzo), la clínica (análisis conductual aplicado), y el diseño de entornos institucionales (economías de fichas, programas de autocontrol).

**FIGURA 1.** Fotografía de Burrhus Frederic Skinner



Fuente: New York Times Co. / Getty Images

El legado del conductismo fue esencial para consolidar la Psicología Básica como disciplina empírica autónoma. Sus aportes metodológicos —el uso sistemático del control experimental, el registro preciso de respuestas, la eliminación de variables subjetivas— marcaron un antes y un después. Incluso tras la llamada "revolución cognitiva", muchos de los procedimientos conductistas siguieron utilizándose como herramientas estándar de investigación.

Además, el conductismo instaló un nuevo marco filosófico y epistemológico: el análisis del comportamiento como una función de variables ambientales, dejando de lado nociones mentales internalistas. Aunque este reduccionismo fue criticado posteriormente por obviar la complejidad del procesamiento cognitivo, también fue valorado por su rigor, su aplicabilidad y su capacidad para generar teorías contrastables.

Autores contemporáneos, como George A. Miller, han reconocido que sin el conductismo la psicología difícilmente habría alcanzado el estatus de ciencia empírica. En su reflexión sobre la revolución cognitiva, Miller señalaba que el primer paso necesario fue liberarse de los dogmas conductistas, pero también que estos habían sido indispensables para consolidar los estándares científicos que harían posible una psicología moderna basada en datos y modelos rigurosos (Miller, 2003).

Otro aspecto fundamental fue que el conductismo ayudó a definir un lenguaje técnico común en la Psicología Básica. Conceptos como reforzamiento, extinción, discriminación, generalización o moldeamiento se convirtieron en términos operativos, medibles y reproducibles, en contraste con el vocabulario más especulativo de la tradición introspectiva. Este nuevo lenguaje facilitó la acumulación de conocimiento replicable, uno de los pilares del modelo científico. También permitió el diseño de programas de investigación continuos, la formulación de hipótesis derivadas de teorías previas y su verificación empírica.

#### 4. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT

La irrupción de la Psicología de la Gestalt en la segunda década del siglo XX constituyó un momento crucial en la evolución de la psicología científica. Frente a las explicaciones reduccionistas del asociacionismo y la

rigidez metodológica del conductismo emergente, los teóricos de la Gestalt ofrecieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos, centrada en la organización estructural de la experiencia.

El punto de partida puede situarse en 1912, cuando Max Wertheimer publicó su célebre estudio sobre el fenómeno phi, una ilusión de movimiento aparente generada por la sucesión rápida de estímulos visuales estáticos. Este hallazgo puso en evidencia que la percepción no puede explicarse como la suma lineal de sensaciones aisladas, sino que se configura como una experiencia global con propiedades emergentes propias (Wertheimer, 1912/1961, citado en Hothersall & Lovett, 2022). A partir de este y otros estudios, la Gestalt defendió el principio de que *el todo es diferente a la suma de las partes*, una idea que se convirtió en eje de su programa científico.

La Gestalt fue impulsada por una generación de psicólogos alemanes formados en la tradición experimental de Wundt, pero críticos con sus limitaciones. Además de Wertheimer, figuras como Kurt Koffka y Wolfgang Köhler desempeñaron un papel central en el desarrollo del enfoque. Koffka contribuyó a la difusión internacional del movimiento, especialmente en el ámbito anglosajón, con su obra *Principles of Gestalt Psychology* (1935), en la que sintetizó los hallazgos teóricos y experimentales más relevantes del grupo (Benjamin, 2023).

Uno de los aportes más influyentes de esta corriente fue el estudio sistemático de los principios que rigen la organización perceptiva. A través de experimentos controlados, los investigadores gestálticos identificaron tendencias inherentes del sistema visual a organizar los estímulos externos de formas coherentes y estables (Figura 2): proximidad, semejanza, continuidad, cierre, simetría y figura-fondo. Estas leyes permitían comprender fenómenos complejos de agrupamiento o segmentación perceptiva, ofreciendo una alternativa empírica a la visión fragmentaria del asociacionismo británico y al enfoque estímulo-respuesta del conductismo.

Más allá del campo perceptivo, los investigadores de la Gestalt se interesaron por procesos como el aprendizaje, la memoria y la resolución de problemas. En este sentido, los estudios de Wolfgang Köhler sobre la conducta de simios marcaron un punto de inflexión.

FIGURA 2. Ejemplo de ley de la Gestalt: Ley del espacio negativo



Fuente: Dralagestalt.com

En sus experimentos realizados entre 1913 y 1917 en Tenerife, Köhler demostró que los chimpancés eran capaces de resolver problemas — como alcanzar un plátano fuera de su alcance— no mediante ensayo y error, sino a través de reorganizaciones súbitas de los elementos disponibles, lo que denominó aprendizaje por insight (Köhler, 1925/1959). Esta forma de aprendizaje, basada en la comprensión repentina de las relaciones del problema, resultaba irreductible al condicionamiento mecánico propuesto por autores como Thorndike o Skinner.

A diferencia del conductismo, que concebía al sujeto como una caja negra reactiva al refuerzo, la Gestalt insistía en la importancia de la organización interna del campo psicológico. Köhler (1947) argumentó que el comportamiento debía entenderse en términos de sistemas dinámicos, donde las partes solo tienen sentido en función del todo. Esta concepción influyó profundamente en el modo en que se abordaron posteriormente los procesos cognitivos, anticipando muchas de las ideas que serían centrales durante la revolución cognitiva.

Aunque en su origen fue una escuela europea, con fuerte presencia en Alemania, la Gestalt logró extender su influencia gracias al exilio forzado de muchos de sus representantes durante el ascenso del nazismo. Así, sus ideas encontraron eco en Estados Unidos, donde fueron inicialmente recibidas con escepticismo por el predominio conductista, pero acabaron integrándose progresivamente en el pensamiento psicológico dominante. Sus aportes teóricos y metodológicos se revelaron fundamentales no solo

para comprender la percepción, sino también para reformular el papel activo del sujeto en la interpretación del entorno.

La Gestalt propuso, en definitiva, un modelo de mente estructurado, organizado y activo. Introdujo herramientas conceptuales y empíricas para el estudio de fenómenos psicológicos complejos sin abandonar el rigor experimental. Aunque su influencia disminuyó con el auge del conductismo en Norteamérica, sus principios siguen presentes en áreas como la percepción visual, la psicología del diseño, la terapia gestalt y, sobre todo, en el pensamiento cognitivo contemporáneo. Su legado es inseparable de la historia del desarrollo científico de la psicología, no solo por las leyes que formuló, sino por haber devuelto al estudio de la mente su carácter estructural, dinámico y significativamente humano.

## 5. LA REVOLUCIÓN COGNITIVA Y EL NUEVO PARADIGMA

Durante la primera mitad del siglo XX, el conductismo dominó el panorama psicológico anglosajón, imponiendo una visión mecanicista y objetivista del comportamiento humano. Esta orientación excluía de forma deliberada el estudio de procesos mentales internos por considerarlos inobservables y, por tanto, no científicos. Sin embargo, a partir de la década de 1950, comenzaron a acumularse argumentos teóricos y datos empíricos que desafiaban la capacidad explicativa del modelo conductista. Estos desarrollos desembocarían en un cambio de paradigma conocido como la revolución cognitiva, un movimiento que no solo rehabilitó la mente como objeto de estudio, sino que propuso abordarla con herramientas metodológicas rigurosas, inspiradas en la lógica computacional, la lingüística y la neurociencia.

Uno de los detonantes más influyentes de esta transformación fue la crítica que el lingüista Noam Chomsky formuló en 1959 al libro *Verbal Behavior* de B. F. Skinner. En su reseña, publicada en la revista *Language*, Chomsky (1959) argumentó que el conductismo era incapaz de explicar fenómenos centrales del lenguaje humano, como la generación de frases nuevas, la estructura jerárquica de las oraciones o la adquisición rápida y universal del lenguaje por parte de los niños. Según él,

estos aspectos requerían la existencia de estructuras cognitivas internas y reglas abstractas, lo que implicaba asumir mecanismos mentales no reductibles al simple condicionamiento.

Simultáneamente, psicólogos experimentales como George A. Miller comenzaron a integrar conceptos de la teoría de la información en sus investigaciones sobre memoria y atención. Su célebre artículo “*The Magical Number Seven, Plus or Minus Two*” (Miller, 1956), demostró que la capacidad de la memoria a corto plazo está limitada a unos pocos elementos, y que esta restricción no podía explicarse por asociación o reforzamiento, sino que requería entender cómo la mente organiza y agrupa la información. Miller también fue una figura central en la creación del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard en 1960, junto con Jerome Bruner, que se convirtió en uno de los núcleos institucionales de la nueva psicología (Benjamin, 2023; Woody & Viney, 2024).

La revolución cognitiva no supuso un regreso al introspeccionismo de finales del siglo XIX, sino el establecimiento de un nuevo marco explicativo. Este se basaba en la analogía entre el funcionamiento de la mente humana y los sistemas de procesamiento de información artificiales, especialmente los computadores. Desde esta perspectiva, los procesos mentales podían concebirse como operaciones sobre representaciones internas: codificación, almacenamiento, recuperación, transformación. Este modelo permitió desarrollar teorías explícitas sobre procesos como la percepción, atención, memoria, razonamiento, resolución de problemas y lenguaje, utilizando tanto paradigmas experimentales clásicos como técnicas emergentes, como la simulación computacional (Neisser, 1967; Hothersall & Lovett, 2022).

Un papel destacado lo desempeñó Ulric Neisser, cuya obra *Cognitive Psychology* (1967) sistematizó el conjunto de hallazgos y métodos que ya estaban siendo utilizados, legitimando así la existencia de una disciplina psicológica centrada en los procesos mentales internos. Neisser reconocía el valor del conductismo en términos metodológicos, pero sostenía que era necesario estudiar cómo las personas interpretan, transforman y utilizan la información que reciben del entorno. Esta perspectiva rescataba aspectos centrales de la Psicología de la Gestalt, pero ahora articulados mediante modelos formales y técnicas experimentales refinadas.

Uno de los avances más notables del nuevo paradigma fue el uso de medidas indirectas para acceder a los procesos mentales. A través de cronometrages de respuesta, análisis de errores, paradigmas de interferencia o tareas de *priming*, los psicólogos cognitivos lograron inferir la existencia de operaciones mentales no observables, pero sistemáticamente reproducibles. Estas inferencias permitieron construir modelos funcionales del sistema cognitivo, muchos de los cuales siguen siendo relevantes en la investigación actual (Miller, 2003; Benjamin, 2023).

Además, la revolución cognitiva favoreció una reconfiguración epistemológica de la psicología. Al concebir la mente como un sistema computacional, se promovió el diálogo interdisciplinar con la lingüística formal, las ciencias de la computación, la inteligencia artificial y la neurobiología. Esta convergencia dio lugar a lo que algunos autores denominaron la “ciencia cognitiva”, una empresa integradora que buscaba entender el funcionamiento de la mente mediante modelos teóricos coherentes y evidencias empíricas acumulativas (Hothersall & Lovett, 2022).

Aunque algunos críticos han señalado que la analogía con el computador puede resultar demasiado simplificadora, la revolución cognitiva permitió articular un programa científico sólido, replicable y abierto a la incorporación de datos neurobiológicos, lo cual reforzó el estatuto científico de la psicología contemporánea. Más aún, legitimó el estudio de la mente como una realidad estructurada y funcional, susceptible de análisis empírico y modelización formal.

## 6. GRANDES DEBATES HISTÓRICOS Y CONTEMPORÁNEOS EN LA PSICOLOGÍA BÁSICA

Desde su institucionalización como disciplina científica en el siglo XIX, la psicología ha sido escenario de intensos debates que han modelado su desarrollo conceptual, metodológico y epistemológico. Estos debates no son meros desacuerdos técnicos: reflejan posiciones filosóficas divergentes sobre qué es la mente, cómo debe estudiarse y qué tipo de conocimiento puede generar la psicología. La historia de la Psicología Básica es, en gran medida, la historia de estos enfrentamientos

que, lejos de resolverse definitivamente, siguen nutriendo la reflexión crítica en la actualidad.

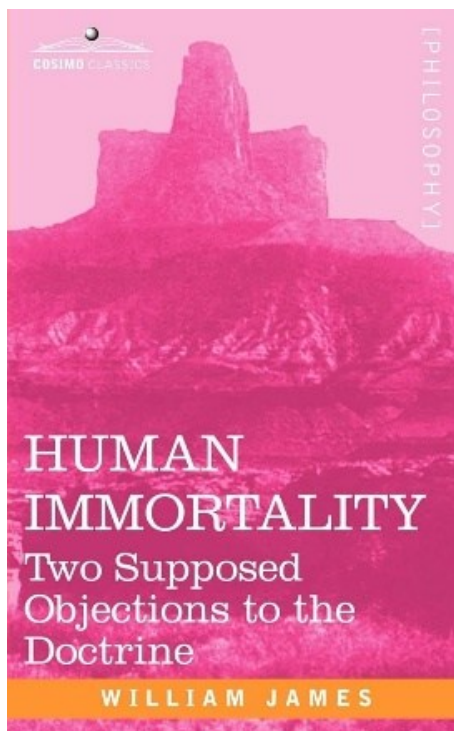
Uno de los debates más persistentes ha sido el que enfrenta a quienes conciben la psicología como una ciencia natural frente a quienes la entienden como una ciencia social o humanística. Desde el enfoque experimental inaugurado por Wundt, pasando por el conductismo, la psicología ha buscado consolidarse como ciencia empírica objetiva, heredera del modelo de las ciencias naturales. Sin embargo, autores como Dilthey o Brentano ya en el siglo XIX señalaron que los fenómenos psicológicos, por su carácter subjetivo, intencional y culturalmente mediado, requieren métodos comprensivos más próximos a las ciencias humanas (Benjamin, 2023; Woody & Viney, 2024). Esta tensión metodológica persiste en la actualidad, sobre todo en el debate entre enfoques cuantitativos y cualitativos en investigación básica.

Otro eje clave ha sido el debate ontológico sobre la naturaleza de la mente. Desde Descartes, la psicología ha estado marcada por el dualismo mente-cuerpo, aunque su pretensión científica ha impulsado modelos monistas, ya sea en forma de fisicalismo reduccionista o de paralelismos funcionalistas. En el siglo XX, el conductismo eliminó directamente la mente como objeto de estudio, mientras que el cognitivismo la recuperó en términos computacionales. Sin embargo, autores contemporáneos como Varela et al. (1991), citados en múltiples trabajos de historia crítica de la psicología, han señalado que tanto el conductismo como el cognitivismo mantienen una forma de dualismo implícito al separar el cuerpo del entorno experiencial. Este debate ha sido revitalizado por las propuestas de la mente extendida (Clark & Chalmers, 1998) y la cognición corporizada, que cuestionan los límites tradicionales entre lo mental, lo biológico y lo ambiental.

En estrecha relación con ello se encuentra la controversia entre explicaciones mecanicistas e intencionales. Los primeros modelos psicológicos buscaban aislar leyes causales a partir de estímulos y respuestas, ignorando las motivaciones, creencias y fines del sujeto. Sin embargo, muchos psicólogos —desde William James (Figura 3) hasta los actuales teóricos del enactivismo— han insistido en que toda conducta humana implica un grado de agencia, interpretación y significado que no puede

reducirse a relaciones causales lineales. La tensión entre explicar (*erklären*) y comprender (*verstehen*), formulada por Dilthey, sigue vigente como eje de discusión metodológica en la Psicología Básica (Benjamin, 2023; Lafuente Niño et al., 2017).

**FIGURA 3.** *Transcripción de la conferencia impartida en Harvard como parte de las Conferencias Ingersoll sobre la Inmortalidad en la que responde a las críticas dirigidas a su obra original sobre la naturaleza de la inmortalidad humana.*



Fuente: Cosimo Classics

Otro gran debate ha girado en torno a la unificación disciplinar de la psicología. ¿Es la psicología una ciencia unificada o un conjunto de subdisciplinas relativamente autónomas? Esta cuestión se agudizó con el auge del cognitivismo, que expandió las fronteras de la psicología hacia la neurociencia, la inteligencia artificial y la lingüística, pero que también generó fragmentación teórica. Historiadores como Koch (1993), citado por Woody y Viney (2024), advierten que esta fragmentación refleja la ausencia de un marco epistemológico común que

articule las diversas áreas de investigación. En contraposición, otros autores celebran esta diversidad como una riqueza inherente a una ciencia que debe responder a la complejidad de lo humano.

Por último, otro foco de controversia permanente ha sido el de la universalidad versus contextualidad de los procesos psicológicos. Tradicionalmente, muchos estudios en Psicología Básica han generalizado conclusiones a partir de muestras culturalmente homogéneas, ignorando las influencias contextuales. La crítica desde la psicología cultural, feminista o postcolonial ha puesto de relieve la necesidad de incorporar variables históricas, sociales y culturales en el análisis de los procesos psicológicos. En consecuencia, se ha abierto un espacio para enfoques que combinan métodos experimentales con perspectivas críticas, ofreciendo una comprensión más matizada y contextualizada de la mente.

Los grandes debates que han acompañado a la Psicología Básica a lo largo de su historia no son obstáculos que deban resolverse de una vez por todas, sino tensiones productivas que impulsan su desarrollo. A través de ellos, la psicología ha mantenido una vitalidad crítica que le permite revisar sus supuestos, reformular sus métodos y ampliar sus horizontes de comprensión. Lejos de constituir una debilidad, esta conflictividad interna es señal de una disciplina que no ha renunciado a pensar(se).

## 7. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN LA PSICOLOGÍA BÁSICA

La historia de los métodos en Psicología Básica es también la historia del esfuerzo por construir una ciencia del comportamiento y de la mente humana. Desde sus orígenes institucionales en el laboratorio de Wilhelm Wundt, la psicología ha oscilado entre modelos explicativos diversos y entre estrategias metodológicas que reflejan distintos supuestos ontológicos y epistemológicos. A lo largo de esta evolución, los métodos han sido tanto un campo de disputa como un vehículo de legitimación científica.

En 1879, Wundt fundó en Leipzig el primer laboratorio de psicología experimental, proponiendo una metodología basada en la introspección controlada, es decir, en la observación sistemática y entrenada de los

contenidos de la conciencia. Esta técnica, aunque hoy discutida, estaba regida por estrictos criterios de repetibilidad y precisión temporal, y fue diseñada para estudiar fenómenos como el tiempo de reacción, la percepción y las emociones simples (Woody & Viney, 2024). Como subraya Benjamin (2023), la introspección wundtiana no debe confundirse con una simple autoobservación, sino que estaba pensada como una herramienta empírica sometida al rigor del método científico.

Sin embargo, el método introspectivo fue pronto objeto de críticas. Edward Titchener, discípulo de Wundt, radicalizó la introspección estructuralista en EE. UU., pero su insistencia en descomponer la conciencia en elementos irreductibles fue rechazada por funcionalistas como William James, quien argumentaba que la conciencia debía estudiarse como un flujo continuo, adaptativo y dirigido hacia fines prácticos (Hothersall & Lovett, 2022). Este giro funcionalista ya sugería la necesidad de métodos más integrales, capaces de captar la dinámica del pensamiento en contextos reales.

A principios del siglo XX, el conductismo supuso una enorme sofisticación técnica y experimental, pero su limitación en el estudio de fenómenos internos condujo al surgimiento de una nueva orientación metodológica: la psicología cognitiva. A partir de los años 50, se comenzaron a utilizar tareas que permitían inferir procesos mentales a partir de la conducta observable. George A. Miller, Donald Broadbent y Ulric Neisser integraron ideas de la teoría de la información, la lingüística formal y la lógica computacional para proponer nuevos paradigmas experimentales centrados en la codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Miller, 2003; Neisser, 1967; Woody & Viney, 2024). Estas tareas —como los tiempos de reacción, los errores sistemáticos y los efectos de primado— se volvieron herramientas centrales para estudiar la percepción, la atención y la memoria con precisión cuantitativa.

Durante las décadas siguientes, los métodos en Psicología Básica incorporaron técnicas provenientes de otras disciplinas. Por ejemplo, la psicofisiología trajo consigo el uso del electroencefalograma, la medición de la conductancia de la piel o la variabilidad del ritmo cardíaco, mientras que la neurociencia cognitiva introdujo el uso de la resonancia magnética funcional y otras herramientas de neuroimagen. Estos métodos

permitieron estudiar la relación entre la actividad cerebral y las funciones psicológicas con un nivel de detalle antes impensable (Gazzaniga et al., 2002, citado en Benjamin, 2023).

Junto a esta expansión instrumental, surgieron también modelos formales como el procesamiento distribuido en paralelo, que utilizaban redes neuronales artificiales para modelar procesos como la lectura, la categorización o el reconocimiento visual. Esta metodología inauguró una etapa en la que el modelado computacional se convirtió en una herramienta clave para contrastar hipótesis sobre la arquitectura cognitiva (Rumelhart & McClelland, 1986, citado en Hothersall & Lovett, 2022).

En paralelo a este desarrollo cuantitativo, se produjo también un reconocimiento creciente de la necesidad de metodologías cualitativas en ciertos ámbitos de la Psicología Básica. Aunque tradicionalmente marginalizadas, técnicas como el análisis de protocolos verbales, la fenomenología experimental y la observación participante han demostrado ser útiles para estudiar fenómenos como la toma de decisiones en contextos naturales, la experiencia estética o la cognición corporalizada (Lafuente Niño et al., 2017).

No obstante, el mayor desafío metodológico reciente ha sido la llamada crisis de replicación. Estudios masivos realizados por equipos internacionales han mostrado que entre el 30% y el 60% de los estudios publicados en revistas de alto impacto no son replicables (*Open Science Collaboration*, 2015). Este hallazgo ha desatado una reflexión profunda sobre los estándares metodológicos de la disciplina. Han surgido movimientos como el de *open science*, que promueve la preregistración de hipótesis, el acceso abierto a los datos y códigos, la transparencia en el análisis estadístico y el uso de técnicas bayesianas para complementar el enfoque clásico (Ioannidis, 2005, citado en Woody & Viney, 2024).

## 8. LA PSICOLOGÍA BÁSICA EN LA ACTUALIDAD

La Psicología Básica del siglo XXI se encuentra en un momento de expansión metodológica, integración interdisciplinar y reflexión crítica sobre su papel dentro de las ciencias cognitivas y del comportamiento. Si bien su núcleo sigue centrado en el estudio de procesos psicológicos fundamentales

—como la percepción, atención, memoria, aprendizaje, emoción y razonamiento—, las transformaciones sociales, tecnológicas y epistemológicas han renovado profundamente sus enfoques, teorías y herramientas.

Uno de los avances más significativos ha sido la convergencia entre Psicología Básica y neurociencia cognitiva. Esta colaboración ha permitido investigar con mayor precisión los mecanismos neuronales subyacentes a procesos psicológicos complejos. Las tecnologías de neuroimagen, como la resonancia magnética funcional, la tomografía por emisión de positrones y la electroencefalografía de alta densidad, han sido fundamentales para identificar patrones de activación cerebral vinculados a funciones cognitivas específicas, como la toma de decisiones, la inhibición conductual o la memoria de trabajo (Gazzaniga et al., 2002; Hothersall & Lovett, 2022). A este enfoque se suman herramientas computacionales que permiten modelar redes cerebrales funcionales, simulando las interacciones dinámicas entre regiones cerebrales durante tareas cognitivas.

Paralelamente, ha ganado fuerza la cognición situada y corporizada, que critica los modelos cognitivos tradicionales por su excesiva dependencia de metáforas computacionales. En lugar de concebir la mente como un sistema simbólico cerrado, estas corrientes proponen que la cognición emerge de la interacción dinámica entre cuerpo, entorno y contexto sociocultural. Otra transformación clave ha sido la creciente interdisciplinariedad. La Psicología Básica ha establecido puentes con áreas como la inteligencia artificial, la lingüística computacional, la economía conductual, la biología evolutiva y la filosofía de la mente. Esta fertilización cruzada se refleja en investigaciones sobre razonamiento probabilístico, teoría de la mente, modelos bayesianos de inferencia, procesamiento del lenguaje natural y redes de aprendizaje profundo. Estas conexiones han generado tanto nuevas preguntas teóricas como herramientas metodológicas para el análisis del comportamiento humano, incluyendo simulaciones computacionales de agentes cognitivos, análisis de redes complejas y aprendizaje automático aplicado al procesamiento de datos psicológicos.

En este contexto, el uso de tecnologías inmersivas, como la realidad virtual y la realidad aumentada, ha abierto nuevas posibilidades experimentales. Estas tecnologías permiten simular entornos realistas y

controlables para estudiar procesos como la atención espacial, la percepción del cuerpo, el miedo o la empatía, con niveles de validez ecológica más altos que los obtenidos en entornos de laboratorio tradicionales. Asimismo, han demostrado su utilidad para investigar el comportamiento social en contextos complejos y dinámicos, como interacciones cooperativas, toma de decisiones colectivas o reacción ante situaciones de riesgo percibido.

Por otro lado, se ha intensificado la reflexión sobre la diversidad cultural y poblacional de la investigación psicológica. Durante décadas, la mayoría de los estudios en Psicología Básica se realizaron con muestras universitarias occidentales, jóvenes y urbanas, lo que limitaba la validez externa de los hallazgos. Las críticas desde la psicología transcultural, la psicología del desarrollo y los estudios decoloniales han impulsado una agenda más inclusiva, centrada en la diversidad humana y en la influencia del entorno sociocultural en los procesos psicológicos. Se han desarrollado programas de investigación colaborativos que buscan integrar comunidades no representadas y adaptar las metodologías a diferentes realidades lingüísticas, educativas y tecnológicas.

La Psicología Básica contemporánea enfrenta el desafío de articular sus múltiples líneas de investigación en un marco conceptual coherente. La fragmentación creciente —derivada de la especialización técnica y la diversidad de enfoques teóricos— plantea la necesidad de construir modelos integradores que no reduzcan la complejidad, pero que permitan conexiones fructíferas entre subcampos. La propuesta de una "ciencia psicológica integrativa", que combine niveles de análisis (biológico, cognitivo, social, cultural), podría constituir una vía prometedora para fortalecer la unidad disciplinar sin perder su riqueza interna.

## 9. CONCLUSIONES

La historia de la Psicología Básica es, en última instancia, la historia de una disciplina en constante evolución. Desde sus orígenes filosóficos y experimentales en el siglo XIX, pasando por los paradigmas conductista, cognitivo y neurocientífico, hasta sus formas contemporáneas abiertas a la IA y la ciencia abierta, la Psicología Básica ha mantenido

una preocupación constante por entender los procesos mentales fundamentales con el mayor rigor posible.

Los debates históricos sobre el objeto de estudio, los métodos válidos o la naturaleza de la mente no han sido obstáculos, sino motores que han impulsado su desarrollo conceptual. Del mismo modo, la progresiva sofisticación metodológica ha permitido articular modelos explicativos cada vez más precisos, aunque no exentos de nuevas preguntas.

Hoy, la Psicología Básica se sitúa en una posición privilegiada para dialogar con otras disciplinas, adoptar tecnologías emergentes, corregir sus propias limitaciones y renovar su compromiso con una ciencia rigurosa, abierta y relevante. Su historia demuestra que no hay progreso sin crítica, ni teoría sin método, ni psicología sin una constante reapropiación de sus propios fundamentos.

## 10. REFERENCIAS

- Alcantarilla, M., Rodríguez, J. A., & Gómez, L. (2023). *Fundamentos históricos y epistemológicos de la psicología científica*. Ediciones Académicas.
- Benjamin, L. T. Jr. (2023). *A brief history of modern psychology* (4th ed.). Wiley
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26–58. <https://doi.org/10.2307/411678>
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R., & Mangun, G. R. (2002). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind*. W. W. Norton
- Hothersall, D., & Lovett, B. J. (2022). *History of psychology* (5th ed.). Cambridge University Press
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8), e124. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>
- James, W. (2007). *Human immortality: Two supposed objections to the doctrine*. Cosimo Classics. (Conferencia original de 1898 en Harvard)
- Koch, S. (1993). *Psychology in human context: Essays in dissidence and reconstruction*. University of Chicago Press.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt, Brace and Company.

- Köhler, W. (1947). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. Liveright Publishing.
- Köhler, W. (1959). *The mentality of apes* (E. Winter, Trans., 2nd ed.). Vintage Books. (Original work published 1925)
- Lafuente Niño, E., Loredo Narciandi, J. C., Castro Tejerina, J., & Pizarroso López, N. (2017). *Historia de la psicología*. UNED
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, *63*(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*(3), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts
- Open Science Collaboration. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, *349*(6251), aac4716. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>
- Sprung, H., & Sprung, A. (1983). *Fechner and the origins of psychophysics*. Springer.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. W. W. Norton & Company
- Wertheimer, M. (1961). *Productive thinking* (pp. 69–87). Harper. (Original work published 1912)
- Woody, W. D., & Viney, W. (2024). *A history of psychology: The emergence of science and applications* (7th ed.). Routledge
- Yarkoni, T. (2020). The generalizability crisis. *Behavioral and Brain Sciences*, *45*, e1. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20001685>

## MEDICIÓN LONGITUDINAL DE LA PREDISPOSICIÓN PEDAGÓGICA HACIA LA MOVILIDAD SEGURA

---

JOSE TELLO SÁNCHEZ

*Universitat Autònoma de Barcelona*

MERCÈ JARIOT GARCIA

*Universitat Autònoma de Barcelona*

MONTSERRAT RODRÍGUEZ PARRÓN

*Universitat Autònoma de Barcelona*

### 1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado de educación vial representa una piedra angular en los esfuerzos por construir una cultura de movilidad segura, responsable y respetuosa con la vida, especialmente en un contexto global donde los accidentes de tráfico siguen siendo una de las principales causas de muerte y lesiones graves. Según la Organización Mundial de la Salud (2022), los siniestros viales causan cada año más de 1,3 millones de muertes y decenas de millones de heridos, afectando de manera desproporcionada a jóvenes y a países de ingresos medios y bajos. En la Unión Europea, aunque se ha avanzado en la reducción de víctimas, las cifras aún son alarmantes y exigen un cambio profundo en los modelos formativos que permitan consolidar comportamientos seguros y sostenibles (European Commission, 2019).

España, a pesar de sus mejoras en infraestructura, normativas y control policial, presenta un patrón preocupante de siniestralidad en la franja de conductores noveles, un grupo en el que la falta de experiencia, la percepción distorsionada del riesgo y la influencia de factores socioculturales favorecen la adopción de conductas peligrosas al volante. En este contexto, el profesorado de formación vial se sitúa como el primer agente con capacidad real para influir de manera directa y sostenida sobre las actitudes de los futuros conductores, ya que actúa no solo

como transmisor de normas y habilidades técnicas, sino como referente ético y actitudinal.

La predisposición pedagógica del profesorado hacia la enseñanza de la conducción segura constituye un constructo esencial que engloba la disposición personal, la motivación, las creencias y los valores que orientan la práctica docente. Su análisis permite comprender cómo el profesorado puede actuar como verdadero motor de cambio cultural, fomentando la interiorización de valores como la responsabilidad, el respeto a la legalidad y la empatía hacia otros usuarios de la vía. Sin embargo, los estudios que abordan la predisposición pedagógica en formación vial son todavía escasos, y la mayoría se centran en aspectos instrumentales como los conocimientos teóricos o las destrezas prácticas, relegando a un segundo plano la dimensión ética y actitudinal (Rodwell et al., 2018; Bates et al., 2019).

A nivel internacional, iniciativas como la Visión Zero 2050 —impulsada por la Comisión Europea— y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, especialmente el ODS 3.6, que busca reducir a la mitad las muertes y lesiones por accidentes de tráfico, subrayan la necesidad de intervenciones formativas que integren el desarrollo de actitudes y valores como componentes centrales de la educación vial. Estas iniciativas coinciden en que la movilidad segura no es solo un asunto técnico o legal, sino también un imperativo ético que requiere de la implicación consciente de todos los actores sociales, entre ellos un profesorado capaz de transmitir coherentemente valores de seguridad, solidaridad y respeto.

La matriz Goals for Driver Education (GDE), desarrollada por Hatakka et al. (1999, 2017), ofrece un marco teórico sólido para estructurar la formación de conductores en diferentes niveles, desde las habilidades técnicas básicas hasta las motivaciones, valores y estilos de vida que influyen en las decisiones al volante. Su aplicación en la formación del profesorado permite orientar los programas educativos hacia un enfoque integral que combine conocimiento, actitud y compromiso ético, y que proporcione herramientas para que los docentes fomenten en su alumnado una conciencia crítica sobre el riesgo y la corresponsabilidad.

Asimismo, la movilidad contemporánea plantea retos inéditos: la convivencia entre vehículos tradicionales y nuevos modos como patinetes eléctricos, el crecimiento de la movilidad urbana compartida, y los cambios en los hábitos de desplazamiento requieren que el profesorado sea capaz de enseñar desde un enfoque flexible, adaptado a entornos complejos y en constante evolución. Esto incrementa la necesidad de fortalecer su predisposición pedagógica como garantía de que las intervenciones formativas se mantendrán alineadas con los principios de seguridad y sostenibilidad a lo largo del tiempo.

En este sentido, el presente estudio se centra en la medición longitudinal de la predisposición pedagógica del profesorado de formación vial, evaluando su evolución en cuatro momentos a lo largo de 48 meses tras la participación en un programa basado en el cambio de actitudes y alineado con los niveles superiores de la matriz GDE. Este enfoque metodológico permite analizar en profundidad cómo se consolidan o transforman factores clave como la anticipación al riesgo, la capacidad para transmitir emociones favorables a la seguridad vial, la motivación docente y la convicción sobre la posibilidad de generar cambios positivos en el comportamiento de los futuros conductores.

## 2. MARCO TEÓRICO

La predisposición pedagógica del profesorado de educación vial se entiende como la disposición activa y consciente para enseñar no solo habilidades técnicas, sino también valores y actitudes que fomenten una movilidad segura, responsable y respetuosa con la vida. Este constructo está relacionado con el interés por generar un cambio positivo en el alumnado, la motivación para reflexionar sobre la propia práctica docente y la disposición para actuar como referente ético.

La teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980) establece que las actitudes hacia un comportamiento específico, junto con las percepciones de las normas sociales, son predictores de las intenciones de actuar. Por lo tanto, la predisposición del profesorado hacia la enseñanza segura influye directamente en la forma en que este comunica, modela y refuerza comportamientos en su alumnado. En el caso de la

educación vial, este aspecto cobra una relevancia extraordinaria, ya que la transmisión de actitudes y valores puede determinar la adopción de conductas seguras o de riesgo por parte de los futuros conductores.

Por otro lado, la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957) señala que las personas buscan mantener una coherencia entre sus creencias, actitudes y acciones. Cuando existe una discrepancia, se produce una tensión psicológica que impulsa a la persona a cambiar sus actitudes o comportamientos para restablecer el equilibrio. Este proceso es clave en la formación docente, ya que las actividades que promueven la reflexión crítica sobre la actitud propia y sobre las consecuencias de los comportamientos inseguros pueden activar un cambio profundo en la predisposición pedagógica, alineando las convicciones personales con los valores que se pretenden transmitir.

La matriz Goals for Driver Education (GDE), desarrollada por Hatakka et al. (1999, 2017), constituye un marco conceptual de referencia en la formación de conductores y del profesorado de formación vial. Organiza el proceso educativo en cuatro niveles jerárquicos:

- Nivel 1: habilidades técnico-operativas básicas para el manejo del vehículo.
- Nivel 2: comprensión y dominio de situaciones de tráfico.
- Nivel 3: objetivos de conducción y contexto social, donde se trabajan aspectos como la percepción del riesgo y la responsabilidad individual.
- Nivel 4: motivaciones, valores y metas vitales del conductor, que inciden en la toma de decisiones y en la actitud ante la seguridad.

Los niveles 3 y 4 son especialmente relevantes para la formación del profesorado, pues abordan dimensiones actitudinales y éticas que tienen un impacto directo en la forma en que el profesorado interioriza y transmite valores a su alumnado (Hatakka et al., 2017).

Estudios como los de Arnau-Sabatés et al. (2011, 2013) y Montané-Capdevila et al. (2007) han demostrado que los programas que incluyen

contenidos centrados en el cambio de actitudes y en la reflexión ética generan mejoras significativas y sostenidas en la predisposición pedagógica del profesorado, especialmente en factores como la anticipación al riesgo, la transmisión de sentimientos favorables hacia la seguridad vial y la convicción sobre la capacidad de cambio. Estas competencias permiten que el profesorado no solo actúe como instructor, sino como modelo y agente de cambio, reforzando los aprendizajes actitudinales que resultan clave para la reducción de la siniestralidad.

Desde la pedagogía, autores como Tardif (2004) sostienen que la identidad profesional del docente se construye mediante un proceso de interiorización de valores, conocimientos y actitudes que permiten desarrollar una práctica reflexiva y comprometida con los objetivos educativos. En el caso del profesorado de formación vial, esta identidad profesional incluye necesariamente la predisposición para enseñar desde un enfoque que priorice la seguridad, el respeto por la vida y la conciencia de los riesgos inherentes a la movilidad.

El contexto internacional también aporta argumentos que sustentan la necesidad de trabajar la predisposición pedagógica como elemento clave para lograr cambios sostenibles en la cultura vial. Documentos como el Plan Mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2021-2030 de Naciones Unidas (United Nations Road Safety, 2020) y las políticas de Visión Zero 2050 impulsadas por la Comisión Europea (2019) destacan la educación en valores como herramienta esencial para alcanzar los objetivos de reducción de muertes y lesiones por accidentes de tráfico. Ambos plantean que el profesorado debe ser un actor estratégico en la transmisión de valores de seguridad y en la formación de una ciudadanía consciente y comprometida.

Asimismo, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) refuerzan esta perspectiva al vincular la seguridad vial con la salud, la educación de calidad y la construcción de comunidades sostenibles. El ODS 3.6, en particular, señala la urgencia de reducir la mortalidad por accidentes de tráfico, lo que convierte al profesorado de formación vial en un actor clave para alcanzar esta meta mediante la promoción de actitudes responsables desde la enseñanza inicial (OMS, 2021).

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio se diseñó con el objetivo de analizar la evolución longitudinal de la predisposición pedagógica hacia la movilidad segura en el profesorado de formación vial, mediante un enfoque cuantitativo, explicativo y de tipo cuasi-experimental, sin grupo control, con medidas repetidas en cuatro momentos temporales: pretest, postest, y seguimientos a los 6 y 48 meses tras la formación inicial. Este diseño permitió observar tanto los efectos inmediatos del programa como la estabilidad o cambio de las actitudes a lo largo del tiempo, garantizando una aproximación robusta al fenómeno estudiado.

La investigación se desarrolló en el marco del curso oficial para la obtención del Certificado de Aptitud de Profesor/a de Formación Vial, promovido por el Servei Català de Trànsit (SCT) y regulado por la convocatoria INT/229/2017. El curso tuvo lugar en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y se estructuró en módulos presenciales con un total de 230 horas lectivas, abordando contenidos sobre pedagogía, psicología aplicada a la educación vial, normativa de tráfico, primeros auxilios, habilidades didácticas y, especialmente, actitudes y valores vinculados a la seguridad y la responsabilidad vial.

La población objeto de estudio estuvo conformada por la cohorte completa de 48 aspirantes matriculados en dicho curso, con un perfil socio-demográfico equilibrado en cuanto a género (54% mujeres y 46% hombres), edades comprendidas entre 25 y 45 años, y experiencia como conductores que oscilaba entre menos de 15.000 y más de 30.000 km anuales. Este enfoque censal aseguró la inclusión de todos los participantes y proporcionó una visión completa de la evolución de la predisposición pedagógica en la totalidad de la muestra.

Para la recogida de datos se emplearon dos instrumentos principales:

El cuestionario APRECONS, previamente validado y compuesto por 52 ítems distribuidos en 9 factores relacionados con predisposición pedagógica, tales como práctica de conducción segura, anticipación al riesgo, motivación para enseñar, control del riesgo social, rechazo a conductas peligrosas y transmisión de valores éticos.

Un cuestionario complementario diseñado ad hoc para el presente estudio, con ítems de respuesta cerrada y preguntas abiertas, destinado a recoger percepciones, creencias y reflexiones cualitativas sobre la experiencia formativa, así como sobre los cambios personales en relación con la seguridad vial.

Ambos instrumentos fueron aplicados en formato presencial durante el pretest y el postest, mientras que en los seguimientos a los 6 y 48 meses se empleó un formato digital asincrónico, enviado por correo electrónico, acompañado de recordatorios telefónicos para maximizar la tasa de respuesta y minimizar el riesgo de abandono muestral. Para la validez de contenido del cuestionario ad hoc, se recurrió al juicio de cinco expertos en pedagogía y seguridad vial, calculando un coeficiente V de Aiken que alcanzó un valor de 0,92, lo que indicó un excelente nivel de consenso sobre la pertinencia y claridad de los ítems.

En cuanto a los procedimientos éticos, el estudio garantizó la participación voluntaria, la confidencialidad y el anonimato, conforme a las directrices de buenas prácticas en investigación educativa establecidas por la Universitat Autònoma de Barcelona y la normativa española sobre protección de datos personales. Cada participante firmó un consentimiento informado antes del inicio del curso.

Para el análisis de los datos, se empleó el software IBM SPSS Statistics v.29. Se realizaron análisis descriptivos para cada factor del cuestionario APRECONS en los cuatro momentos de medición, así como pruebas de *t* de Student para comparar las medias entre pretest y postest. Para estudiar la evolución longitudinal, se aplicó un ANOVA de medidas repetidas, y se emplearon pruebas *Q* de Cochran y McNemar en el análisis de variables dicotómicas. La comprobación de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas se realizó mediante los tests de Kolmogorov-Smirnov y Levene, adoptando un nivel de significación  $p < 0,05$ .

#### 4. RESULTADOS

El análisis de las puntuaciones medias del cuestionario APRECONS mostró un incremento significativo en la predisposición total del profesorado entre el pretest y el postest ( $t = -3,214$ ;  $p = 0,003$ ), confirmando

el impacto inmediato del programa en la activación de actitudes favorables hacia la enseñanza de la conducción segura. Este aumento fue especialmente evidente en los factores relacionados con la anticipación al riesgo ( $p < 0,01$ ) y la convicción sobre la capacidad de cambio ( $p < 0,01$ ), dimensiones que se mantuvieron como indicadores clave a lo largo de los cuatro años de seguimiento.

Durante el seguimiento a los seis meses, aunque algunos factores como la motivación para enseñar y la transmisión de sentimientos mostraron un leve descenso en sus puntuaciones medias, los valores permanecieron significativamente superiores a los registrados en el pretest, indicando que el efecto del programa no se limitó a un cambio puntual, sino que logró una persistencia notable en la mayoría de las dimensiones actitudinales.

El seguimiento a los 48 meses permitió observar una recuperación e incluso un refuerzo de las puntuaciones en la mayoría de los factores, situándose en niveles iguales o superiores a los del postest. Este patrón sugiere que, tras un periodo inicial de adaptación a la práctica profesional, la experiencia acumulada por el profesorado contribuyó a consolidar las actitudes trabajadas en el programa, transformando la predisposición inicial en un compromiso sostenido con la enseñanza de la conducción segura.

Los factores relacionados con la anticipación al riesgo y la convicción sobre la posibilidad de cambio experimentaron un crecimiento sostenido y estadísticamente significativo en cada medición ( $p < 0,01$ ), consolidándose como dimensiones que no solo mejoran con la formación, sino que se refuerzan con la práctica docente y la reflexión sobre el propio desempeño. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que señalan la importancia de la práctica profesional para internalizar valores y actitudes vinculadas a la seguridad vial (Arnau-Sabatés et al., 2011).

En cambio, factores como la motivación para enseñar y el compromiso con el riesgo cero presentaron una evolución más estable: aunque no mostraron cambios estadísticamente significativos entre las distintas mediciones, sus puntuaciones medias se mantuvieron en niveles elevados durante todo el periodo, lo que podría indicar que son actitudes más consolidadas en el profesorado desde el inicio o que requieren estímulos adicionales para potenciar un desarrollo más dinámico.

En las respuestas abiertas del cuestionario ad hoc, muchos docentes expresaron cómo, tras la formación, tomaron conciencia de que su forma de enseñar podía influir directamente en la percepción del riesgo de sus alumnos: “He comprendido que mis actitudes son tan importantes como las normas que enseño”; “La manera en que transmito mis valores puede marcar la diferencia en que un alumno interiorice la importancia de conducir de forma segura”. Estas reflexiones evidencian el efecto del programa en promover la autorreflexión y la asunción de un rol más activo y responsable por parte del profesorado.

Asimismo, se identificaron diferencias significativas en la evolución de los factores por grupo de edad: el profesorado más joven (25-34 años) mostró un aumento más acusado en los primeros seis meses, especialmente en factores como la motivación y la transmisión de sentimientos, mientras que el grupo de mayor edad (35-45 años) presentó un crecimiento más progresivo pero estable durante los cuatro años, lo que sugiere que la experiencia vital puede influir en la velocidad con la que se consolidan los cambios actitudinales, pero también en su mantenimiento a largo plazo.

Por género, las docentes mujeres destacaron en dimensiones relacionadas con la transmisión emocional de valores y la convicción sobre la posibilidad de generar cambios en su alumnado, mientras que los docentes varones mostraron puntuaciones más altas en práctica de conducción segura y anticipación al riesgo. Estos hallazgos coinciden con la literatura que describe diferencias de género en la percepción y afrontamiento del riesgo en la conducción y refuerzan la necesidad de incorporar una perspectiva de género en los programas de formación del profesorado (Cordellieri et al., 2016).

El análisis global del cuestionario APRECONS reveló además que el 92% del profesorado percibió un aumento en su capacidad para anticipar riesgos durante sus clases prácticas, mientras que el 88% afirmó que la formación mejoró su motivación para enseñar la conducción desde un enfoque integral y ético. Un 85% consideró que la formación había modificado positivamente su forma de relacionarse con los alumnos respecto a la seguridad, mientras que un 81% señaló que aplicaba regularmente los conceptos actitudinales aprendidos en su día a día profesional.

Estos resultados ponen de manifiesto que el modelo formativo basado en el cambio de actitudes no solo logró efectos inmediatos en la predisposición pedagógica, sino que favoreció un proceso de consolidación y maduración sostenida de las actitudes trabajadas durante la formación, confirmando la capacidad del programa para generar un impacto transformador y duradero en la práctica profesional del profesorado de educación vial.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio aportan evidencia contundente sobre la eficacia de un modelo formativo basado en el cambio de actitudes, que incorpora dimensiones éticas y reflexivas como ejes centrales para transformar la predisposición pedagógica del profesorado de formación vial. La medición longitudinal realizada durante 48 meses demostró que los efectos positivos del programa no solo se mantienen a lo largo del tiempo, sino que tienden a consolidarse con la práctica profesional, reforzando la importancia de diseñar programas que fomenten un compromiso sostenido con la seguridad vial.

Entre los factores analizados, destacan los incrementos significativos en la anticipación al riesgo y en la convicción sobre la capacidad del profesorado para incidir en el comportamiento seguro de su alumnado, dimensiones clave que, al fortalecerse, contribuyen a construir una práctica docente más consciente, crítica y comprometida con la reducción de la siniestralidad. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan que los procesos educativos centrados en los niveles superiores de la matriz GDE son los más efectivos para lograr cambios sostenibles en la cultura vial (Hatakka et al., 2017; Arnau-Sabatés et al., 2011).

Los resultados cualitativos, obtenidos a partir de las reflexiones de docentes recogidas en los cuestionarios, subrayan el impacto subjetivo del programa: los participantes manifestaron sentirse más preparados para transmitir valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad, y reconocieron la necesidad de actuar como referentes éticos frente a su alumnado. Este aspecto es esencial, pues demuestra que los programas basados en el

cambio de actitudes no solo modifican creencias, sino que transforman la percepción del propio rol docente, favoreciendo un posicionamiento más proactivo y comprometido con la seguridad vial como bien social.

Las diferencias detectadas en la evolución de la predisposición pedagógica por género y edad evidencian que no existen soluciones únicas en formación docente: la personalización de los programas, adaptando metodologías, tiempos y recursos a las características del profesorado, es un elemento clave para maximizar la eficacia de las intervenciones. Integrar la perspectiva de género y considerar la experiencia vital como factor que modula la predisposición pueden ser estrategias determinantes para reforzar el impacto de la formación.

Asimismo, los resultados respaldan la importancia de incorporar en los programas oficiales espacios para la reflexión ética, el análisis crítico de la propia práctica y la interiorización de valores vinculados a la movilidad segura. Estos elementos, lejos de ser complementarios, deben situarse en el núcleo de la formación inicial y continua del profesorado, alineándose con las recomendaciones de organismos internacionales como la OMS (2021) y Naciones Unidas (United Nations Road Safety, 2020), que señalan la educación en valores como requisito indispensable para reducir de manera significativa la siniestralidad en carretera.

Se concluye que la medición longitudinal de la predisposición pedagógica constituye una herramienta fundamental para evaluar la efectividad real de los programas formativos en seguridad vial, permitiendo identificar la consolidación o el deterioro de los aprendizajes actitudinales y ajustando las intervenciones para garantizar su sostenibilidad en el tiempo. El profesorado de formación vial emerge como un actor estratégico para alcanzar los objetivos de reducción de muertes y lesiones viales establecidos en la Visión Zero 2050 y en el ODS 3.6, por lo que es imprescindible dotarlo de programas formativos que integren la reflexión ética como piedra angular, y de sistemas de evaluación que aseguren el mantenimiento y fortalecimiento de su predisposición pedagógica como garante de una movilidad más segura, consciente y sostenible.

## 6. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y de la evidencia recogida durante los 48 meses de seguimiento, se plantean las siguientes recomendaciones dirigidas a responsables de programas formativos, administraciones públicas, diseñadores curriculares y entidades relacionadas con la educación vial:

- Priorizar los niveles superiores de la matriz GDE en la formación inicial. Los programas oficiales deberían incluir módulos específicos sobre anticipación al riesgo, conciencia ética y reflexividad, favoreciendo que el profesorado interiorice y transmita valores que promuevan la seguridad como valor supremo.
- Incorporar estrategias de personalización formativa. Considerar diferencias en motivación, percepción del riesgo y estilos de aprendizaje según edad, género y experiencia previa, para adaptar metodologías y contenidos a las necesidades de cada docente.
- Fomentar la evaluación longitudinal de la predisposición pedagógica. Implementar sistemas de seguimiento que permitan medir cómo evolucionan las actitudes del profesorado a lo largo de su carrera, detectando oportunidades para refuerzos o programas de actualización.
- Integrar formación continua obligatoria. Diseñar cursos periódicos que retomen los aprendizajes actitudinales y éticos de la formación inicial, contribuyendo a mantener vivos los compromisos adquiridos y a actualizarlos ante los cambios en la movilidad, como la irrupción de nuevas tecnologías o vehículos.
- Fortalecer la reflexión crítica en la formación. Incorporar dinámicas, estudios de casos y análisis de experiencias que ayuden al profesorado a identificar sesgos, contradicciones y creencias limitantes, facilitando la consolidación de actitudes coherentes con la seguridad vial.
- Promover la colaboración interinstitucional. Establecer alianzas entre administraciones, universidades, centros de formación vial y entidades de seguridad para compartir buenas prácticas, actualizar contenidos y armonizar criterios formativos a nivel regional, nacional e internacional.

- Vincular los programas formativos con los ODS y Visión Zero. Alinear objetivos, contenidos y evaluaciones con los compromisos internacionales de reducción de siniestralidad y promoción de la movilidad segura, facilitando que el profesorado comprenda su rol como agente clave en el logro de estas metas.

## 7. REFERENCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice Hall.
- Arnau-Sabatés, L., Filella-Guiu, G., Jariot-Garcia, M., & Montané-Capdevila, J. (2011). Evaluation of a program for changing attitudes in pre-drivers to prevent road accidents related to drink-driving in Catalonia. *Adicciones*, 23(3), 257–265.
- Arnau-Sabatés, L., Jariot-Garcia, M., Martínez-Muñoz, M., & Montané-Capdevila, J. (2013). The relationship between awareness of road safety measure and accident involvement in pre-drivers: The basis of a road safety programme. *Journal of Risk Research*, 16(5), 543–552.
- Bates, L., Hawkins, A., Rodwell, D., Anderson, L., Watson, B., Filtness, A. J., & Larue, G. S. (2019). The effect of psychosocial factors on perceptions of driver education using the goals for driver education framework. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 66, 151–161.
- Cordellieri, P., Baralla, F., Ferlazzo, F., & Sgalla, R. (2016). Gender differences in the perception of dangerous driving behaviours in self and others. *Frontiers in Psychology*, 7, 1426. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01426>
- European Commission. (2019). *Road Safety Policy Framework 2021–2030: Next steps towards “Vision Zero”*. Publications Office of the European Union. <https://road-safety.transport.ec.europa.eu>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N. P., Glad, A., & Hernetkoski, K. (1999). *Goals for driver education: A conceptual framework*. Swedish National Road and Transport Research Institute.
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N. P., Glad, A., & Hernetkoski, K. (2017). From control of the vehicle to personal self-control: Broadening perspectives to driver education. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 46, 284–291.
- Montané-Capdevila, J., Arnau-Sabatés, L., & Jariot-Garcia, M. (2007). La educación vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 107–136.

- OMS. (2021). *Plan mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2021-2030*. Organización Mundial de la Salud.  
<https://www.who.int/es/news/item/28-10-2021-global-plan-launched-to-halve-road-traffic-deaths-and-injuries-by-2030>
- Rodwell, D., Bates, L., Filtness, A., & Watson, B. (2018). The effectiveness of novice driver training programs: A systematic review. *Safety Science*, *110*, 127–137.
- United Nations Road Safety. (2020). *Global Plan for the Decade of Action for Road Safety 2021–2030*. Naciones Unidas.  
<https://www.unroadsafetyweek.org>

## LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ANTE LA REPETICIÓN ESCOLAR: AUSENCIAS, CREENCIAS Y OPORTUNIDADES

---

FERNANDO ANDRÉS RUBIA  
*Universidad de Zaragoza*

SANDRA VÁZQUEZ TOLEDO  
*Universidad de Zaragoza*

### 1. INTRODUCCIÓN

La repetición de curso sigue siendo una de las medidas más arraigadas en el sistema educativo español, a pesar de la evidencia empírica que cuestiona su legitimidad pedagógica y su efectividad. Diversas investigaciones han señalado que se trata de una medida ineficaz con efectos negativos en el rendimiento académico, en la autoestima y el bienestar emocional (Choi, 2017; Eurydice, 2011; Rodríguez-Rodríguez & Batista, 2022; OCDE, 2016-2019).

Algunas investigaciones, como la realizada por Méndez y Cerezo (2018) en la etapa de educación secundaria han puesto de manifiesto que la repetición no aporta ventajas ni académicas ni socioemocionales para el alumnado repetidor. Mientras que sí se asocia con riesgos añadidos como sentimientos de desconexión hacia la escuela, problemas de disciplina derivados de la estigmatización, impacto negativo en la autoestima y el autoconcepto académico, menores expectativas de logro y menor motivación (Peixoto et al., 2016; Rodríguez-Rodríguez & Batista, 2022; Rodríguez, 2022), variables tan importantes en el éxito escolar. Todas estas consecuencias convergen en un círculo vicioso: alumnado repetidor desmotivado y etiquetado, con poco acompañamiento o personalización del aprendizaje, vuelve a tener bajos resultados lo que conlleva a un alto riesgo de abandono y fracaso escolar (Eren et al., 2017). Por lo tanto, contrariamente a lo que se piensa, repetir un

año más no suele ser una estrategia eficaz que lleve a la recuperación deseada del nivel académico estandarizado y generar mejoras (López, García & Expósito, 2021; Kretschmann et al., 2019).

Además, no podemos obviar que esta práctica no afecta por igual a todos los grupos sociales, afectando en mayor medida al alumnado en condiciones sociales de vulnerabilidad (ISEI-IVEI, 2009), generando una mayor brecha y contribuyendo a la segregación escolar. Tal es así, que investigaciones recientes inciden en que la repetición produce mayor probabilidad de fracaso escolar, absentismo y abandono educativo temprano (Andrés Rubia & Vázquez Toledo, 2024; Arroyo, Constante & Asensio, 2019; Benito, 2007). Esta situación plantea serios desafíos de equidad.

En este sentido, investigaciones relevantes en España, evidencian que la repetición escolar está condicionada por factores contextuales y estructurales (Cordero et al., 2014). Estos autores identificaron que las variables más asociadas a que un alumno repita son *de índole socio-familiar*: pertenecer a familia inmigrante, no haber asistido a educación preescolar, tener una estructura familiar monoparental o contar con escasos recursos culturales (p. ej., ausencia de libros en el hogar) se relacionan significativamente con mayores probabilidades de repetición. También se ha constatado la incidencia de los factores socioeconómicos en la repetición de curso (Duran, Rodríguez y Becerril, 2024). En cambio, la mayoría de factores escolares (relativos a la calidad o características del centro educativo) muestran una incidencia mínima en la repetición, con la única excepción de la elevada concentración de alumnado desfavorecido en ciertos centros, especialmente, en secundaria.

Si nos sumergimos en el contexto español los datos correspondientes a las tasas de repetición e idoneidad merecen una mirada más profunda ya que se sitúan muy por encima de la media europea. Pero ¿Por qué la repetición escolar sigue siendo la respuesta predominante a las dificultades de aprendizaje?

Probablemente, una de principales causas la encontramos en el déficit formativo, en esta materia, del profesorado. Estas carencias formativas —insuficientes conocimientos, recursos y herramientas pedagógicas alternativas a la repetición que permitan atender la diversidad de ritmos

de aprendizaje— generan un vacío y una falta de alternativas a la aparente solución de hacer repetir al alumnado.

Junto a estas carencias, las creencias arraigadas y transmitidas culturalmente dentro del sistema educativo juegan un papel clave en la toma de decisiones en torno a esta medida. En el estudio realizado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2009) se analizaban estas creencias y los argumentos que las sustentan, muchos docentes (así como familias y autoridades) han considerado que hacer repetir a un alumno con bajo rendimiento puede ser beneficioso para “darle una segunda oportunidad” para alcanzar los aprendizajes que no se han logrado, madurar emocionalmente o afianzar hábitos de estudio. Se argumenta que promocionar de curso a un estudiante no preparado sería más perjudicial, colocándolo ante un currículo para el que carece de bases. Todas estas suposiciones llevan a que la repetición sea vista como un “mal necesario” o un “mal menor”, a pesar de todos los efectos negativos que la evidencia ha puesto de manifiesto sobre su implementación y que pueden llegar hasta la vida adulta (Tafreschi y Thiemann, 2016).

En este escenario, este capítulo se propone reflexionar sobre varias cuestiones ¿Cuentan los docentes y maestros con la preparación necesaria para afrontar con sentido crítico y pedagógico esta medida? ¿Qué creencias y discursos circulan en torno a su legitimidad?

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar la preparación del profesorado en relación a la repetición escolar, atendiendo tanto a la formación como a las creencias y discursos profesionales entorno a esta práctica. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Describir la presencia o ausencia del tratamiento de la repetición escolar en los programas de formación inicial del profesorado.

Explorar cómo se incluye esta temática en la formación permanente y en los procesos de autoformación del profesorado en activo.

Examinar y comprender los discursos y creencias profesionales en la cultura docente y escolar en la que se legitima, naturaliza o cuestiona esta medida.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio de corte cualitativo, bajo un enfoque etnográfico, explora las percepciones, discursos y prácticas del profesorado y otros agentes educativos en torno a la repetición de curso. En este sentido, se ha optado por este enfoque porque la etnografía es una aproximación que busca interpretar los significados construidos por los actores dentro de sus contextos socioculturales, por lo que resulta adecuada para explorar fenómenos complejos como las decisiones educativas en torno a la no promoción del alumnado (Hammersley & Atkinson, 2007).

#### 3.1. MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 54 participantes. El muestreo fue intencional, con criterios de diversidad como sexo, etapa educativa, función, tipo de centro y trayectoria profesional, lo que permitió recoger un amplio espectro de perspectivas sobre la repetición escolar. Concretamente se contó con 38 docentes de Educación Primaria y Secundaria (20 mujeres y 18 hombres), procedentes de centros públicos, concertados; 9 responsables de la administración y de formación —técnicos institucionales— (5 hombres y 4 mujeres); y 7 miembros de equipos directivos y coordinaciones pedagógicas (4 hombres y 3 mujeres). Se incluyeron también perfiles noveles —con experiencia de menos de 5 años— y de más de 25 años, y se garantizó la representación de zonas urbanas y rurales.

**TABLA 1.** *Caracterización de la muestra*

<b>Codificación detallada</b>	<b>Sexo</b>	<b>Categoría</b>	<b>Tipo de centro</b>	<b>Territorio</b>	<b>Nivel educativo</b>
1/H/PM-DS/CP/E	Hombre	Responsable político en secundaria (PM-DS)	Público (CP)	Estatal (E)	Secundaria (S)
2/H/PM-DS/CP/OC-E	Hombre	Responsable político en secundaria (PM-DS)	Público (CP)	Estatal (E)	Secundaria (S)
3/H/PM-I/CP/A	Hombre	Responsable político en infantil (PM-I)	Público (CP)	Aragonés (A)	Infantil (I)
4/H/PM-DS/CP/A	Hombre	Responsable político en	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)

		secundaria (PM-DS)			
5/H/PM-DP/CP/A	Hombre	Responsable político en primaria (PM-DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
6/H/AC/E	Hombre	Académico universitario (AC)	Otro	Estatal (E)	No aplica (NA)
7/H/DP/CP/A	Hombre	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
8/H/IE/E	Hombre	Inspector educativo (IE)	Otro	Estatal (E)	No aplica (NA)
9/M/PM-I/CP/A	Mujer	Responsable político en infantil (PM-I)	Público (CP)	Aragonés (A)	Infantil (I)
10/H/F/CP/A	Hombre	Familiar activo (F)	Público (CP)	Aragonés (A)	No aplica (NA)
11/M/DS-D/CP/A	Mujer	Docente de secundaria con función directiva (DS-D)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
12/H/IE/E	Hombre	Inspector educativo (IE)	Otro	Estatal (E)	No aplica (NA)
13/H/PM-DS/CP/A	Hombre	Responsable político en secundaria (PM-DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
14/H/PM-DS/CP/A	Hombre	Responsable político en secundaria (PM-DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
15/M/AC/A	Mujer	Académico universitario (AC)	Otro	Aragonés (A)	No aplica (NA)
16/H/IE/E-I	Hombre	Inspector educativo (IE)	Otro	Internacional y estatal (I-E)	No aplica (NA)
17/H/ARS/CP/A	Hombre	Alumno repetidor en secundaria (ARS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
18/M/ARS/CP/A	Mujer	Alumno repetidor en secundaria (ARS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
19/M/PM-DS/CP/A	Mujer	Responsable político en secundaria (PM-DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
20/M/ARS/CP/A	Mujer	Alumno repetidor en secundaria (ARS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)

21/M/OS/CP/A	Mujer	Orientador en secundaria (OS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
22/H/ARS/CP/A	Hombre	Alumno repetidor en secundaria (ARS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
23/M/DS-D/CC/A	Mujer	Docente de secundaria con función directiva (DS-D)	Concertado (CC)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
24/H/PM-DS/CP/A	Hombre	Responsable político en secundaria (PM-DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
25/H/DP-D/CP/A	Hombre	Docente de primaria con función directiva (DP-D)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
26/H/DS/CP/A	Hombre	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
27/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
28/H/DS/CC-CP/A	Hombre	Docente de secundaria (DS)	Público-Concertado (CP-CC)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
29/M/DS/CP/A	Mujer	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
30/M/OPS/CP/A	Mujer	Orientador en primaria secundaria (OPS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
31/M/DS/CP/A	Mujer	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
32/M/DS-D/CP/A	Mujer	Docente de secundaria con función directiva (DS-D)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
33/M/DS/CP/A	Mujer	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
34/H/DS/CP/A	Hombre	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
35/M/ DS/CP/A	Mujer	DS	Público (CP)	Aragonés (A)	No aplica (NA)
36/M/DS/CP/A	Mujer	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)

37/H/DP/CP/A	Hombre	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
38/H/DP-D/CP/A	Hombre	Docente de primaria con función directiva (DP-D)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
39/H/ARS/CP/A	Hombre	Alumno repetidor en secundaria (ARS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
40/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
41/H/DS/CC/A	Hombre	Docente de secundaria (DS)	Concertado (CC)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
42/H/DP/CP/A	Hombre	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
43/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
44/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
45/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
46/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
47/M/OP/CP/A	Mujer	Orientador en primaria (OP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
48/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)
49/H/DP-DS/CC/A	Hombre	Docente con experiencia en primaria y secundaria (DP-DS)	Concertado (CC)	Aragonés (A)	Primaria (P)
50/M/DFP/CC/A	Mujer	Docente de formación profesional (DFP)	Concertado (CC)	Aragonés (A)	Formación Profesional (FP)
51/H/DP/CC/A	Hombre	Docente de primaria (DP)	Concertado (CC)	Aragonés (A)	Primaria (P)
52/H/DS/CP/A	Hombre	Docente de secundaria (DS)	Público (CP)	Aragonés (A)	Secundaria (S)
53/H/DI-AC/E	Hombre	Docente investigador académico (DI-AC)	Otro	Estatal (E)	No aplica (NA)
54/M/DP/CP/A	Mujer	Docente de primaria (DP)	Público (CP)	Aragonés (A)	Primaria (P)

Fuente: elaboración propia

### 3.2. INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizó para la recogida de datos fue una entrevista semiestructurada. A partir de una revisión profunda de la literatura especializada sobre la repetición de curso y la formación docente se diseñó un guion que permitió mantener una orientación común en todas las entrevistas, al tiempo que ofrecía la flexibilidad necesaria para profundizar en aquellos aspectos emergentes relevantes durante la conversación (Cohen et al., 2018).

El guion se estructuró en torno a cuatro bloques temáticos principales: formación inicial, formación permanente, aprendizaje autónomo y creencias y discursos profesionales en torno a la repetición escolar.

En primer lugar, se exploró la formación inicial recibida en el ámbito universitario, con especial atención a la posible presencia del tema de la repetición de curso en los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. Se buscó que los docentes evocaran su etapa formativa y reflexionaran sobre el posible influjo que esta pudo haber ejercido en su posicionamiento actual respecto a dicha medida, a pesar del tiempo transcurrido desde su formación académica.

En segundo lugar, se abordó la formación permanente, entendida como la participación voluntaria en actividades formativas organizadas a lo largo de la carrera profesional, tales como cursos, jornadas, seminarios o grupos de trabajo. Este bloque permitió indagar hasta qué punto la temática de la repetición de curso ha suscitado interés formativo entre el profesorado y si ha tenido presencia en las propuestas formativas institucionales.

En tercer lugar, se consideró el aprendizaje autónomo, es decir, aquellas iniciativas personales de actualización y profundización del profesorado mediante la lectura de libros especializados, artículos científicos, informes técnicos o contenidos de divulgación educativa en diversos formatos. Este bloque permitió captar hasta qué punto la inquietud personal ha suplido posibles vacíos en la formación reglada.

Finalmente, se abordaron las creencias, discursos y experiencias prácticas del profesorado en torno a la repetición escolar, analizando las representaciones construidas a lo largo del tiempo y las decisiones tomadas en contextos concretos. Esta dimensión permitió conectar los saberes formales e informales con las prácticas reales en los centros educativos.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

El proceso de recogida de datos se desarrolló durante el curso 2023-2024. En este periodo se realizaron un total de 54 entrevistas semiestructuradas a profesionales de la educación con distintas responsabilidades y trayectorias, buscando la diversidad de voces implicadas en la toma de decisiones sobre la repetición escolar.

Cada entrevista tuvo una duración entre 45-70 minutos, se llevaron a cabo en modalidad presencial o virtual, según la disponibilidad de los entrevistados. Todas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Se contó con el consentimiento informado de cada participante y se aseguró los principios de confidencialidad y anonimato.

El posterior análisis se realizó mediante un enfoque cualitativo de codificación temática, combinando categorías deductivas —derivadas del marco teórico y los objetivos del estudio— con categorías inductivas emergentes del discurso de los participantes. Este proceso siguió los procedimientos de análisis de contenido planteados por Flick (2015) y Miles, Huberman y Saldaña (2014) cuyos pasos esenciales son: segmentación, codificación y categorización. Gracias a este análisis se pudo identificar patrones, contradicciones y elementos recurrentes.

## 4. RESULTADOS

El análisis cualitativo realizado revela una serie de patrones comunes en torno la formación del profesorado en la formación docente. Para profundizar en estos patrones, los resultados se han estructurado en cuatro categorías: formación inicial, formación permanente, autoformación y; creencias y discursos profesionales.

### 4.1. FORMACIÓN INICIAL

La mayor parte de los entrevistados afirma no haber recibido formación específica sobre la repetición de curso durante sus estudios universitarios. La ausencia del abordaje del tema manifiesta la brecha entre la teoría y la realidad práctica en la formación inicial.

“En Magisterio, no. En la carrera, no. Bueno, lo que pusiera en la ley que hubiera en ese momento. Y al margen de eso, pues en los cursos que se podía repetir, cuáles eran los aprendizajes mínimos que se consideraran para aprobar a un alumno en una asignatura. Los criterios de promoción de etapa a nivel legislativo, sí.” (27/M/DP/CP/A)

"No, nunca. No, es un tema que no se abordaba. No, no, no, no, en absoluto, no. Yo que recuerde... nada, nada." (42/H/DP/CP/A)

“Nada, absolutamente en nada. En los tres años de lo que fue la carrera de maestro y en estas habilitaciones o tal, jamás nos han dado ese tipo de formación sobre si es bueno, si es malo, te vas enterando conforme entras, pues cuando vas viendo pues repeticiones y no, y a la vez hablas con compañeros o en claustros valoras pros y contras, pero como alumnos no recibimos ese tipo de formación que sería interesante.” (51/H/DP/CC/A)

"[...] es mucha teoría, pero no te hablan de repetición, no, no, no, vamos, eso hasta que no llegas a los colegios o por ti mismo te lees las convocatorias o las instrucciones de principio de curso, tú no la ves ni que existe.” (40/M/DP/CP/A)

“No para nada, bueno, igual que con la repetición, con prácticamente todo.” 43/M/DP/CP/A

"No recuerdo, así ninguna asignatura que se hablara de ese tema en concreto [...] pero en ningún momento se planteaba como el poder hacer alguna mesa de debate de ¿qué pensáis sobre la repetición? puede ser buena o mala, no." (38/H/DP-D/CP/A)

“Nada, absolutamente en nada. En los tres años de lo que fue la carrera de maestro y en estas habilitaciones o tal, jamás nos han dado ese tipo de formación sobre si es bueno, si es malo, te vas enterando conforme entras, pues cuando vas viendo pues repeticiones y no, y a la vez hablas con compañeros o en claustros valoras pros y contras, pero como alumnos no recibimos ese tipo de formación que sería interesante.” (51/H/DP/CC/A)

## 4.2. FORMACIÓN PERMANENTE

Los relatos inciden en una carencia de formación continua centradas en esta temática. Tanto responsables de formación como docentes afirman que no se han ofrecido cursos específicos y que, si acaso, el tema aparece vinculado a contenidos más amplios como evaluación o normativa.

“No es algo que haya sido un tema central de ninguna formación permanente. Sí que cuando ha habido cambios de ley, pues lo mismo. Te reciclas en cuanto a los nuevos criterios que hay. Los cursos que se pueden promocionar, en los que no. Pero no hay una reflexión profunda sobre si esto está sirviendo o si es efectivo, o en qué condiciones lo es.” 27/M/DP/CP/A

"Nunca ha habido nada específico. Obviamente esa temática ha aparecido de soslayo en muchas formaciones, porque sobre evaluación sí que se ha hecho mucha formación, se ha hecho y se hace formación de currículum, y asociado al currículum siempre está la parte de evaluación, y ha habido formaciones específicas de evaluación, porque en algún momento eso ha preocupado mucho. [...]" (5/H/PM-DP/CP/A)

"[...] en los cursos que se han podido dar sobre algo de evaluación pues a lo mejor ahí sí que se trata el tema de la repetición, pero como una cosa más de lo que es una evaluación como tal." (54/M/DP/CP/A)

"Pues la verdad es un tema que ni sale en los claustros ni sale cuando nos vamos a preparar, que vamos a seleccionar en qué nos queremos formar, es un tema que la verdad es que no sale." (48/M/DP/CP/A)

"Explícitamente, no." (25/H/DP/CP/A)

### 4.3. AUTOFORMACIÓN Y SABER EXPERIENCIAL

El conocimiento sobre repetición se construye sobre aprendizajes informales a partir de la práctica y situaciones concretas en el aula. Los cursos se interiorizan sin referentes normativos explícitos y se aborda desde opiniones informales —diálogos entre colegas—.

"[...] jamás nos han dado ese tipo de formación sobre si es bueno, si es malo, te vas enterando conforme entras, pues cuando vas viendo repeticiones y no, y a la vez hablas con compañeros o en claustros valoras pros y contras." (51/H/DP/CC/A)

"[...] solemos hablar y debatir mucho de decisiones pasadas, de pues también una vez me ocurrió y después pones en común y eso también en la experiencia de todos los compañeros te ayuda también a formarte una opinión a y tomar decisiones." 27/M/DP/CP/A

"... sí que era tema de debate, porque además ahí teníamos unas situaciones muy complicadas. Cuando teníamos la extraordinaria en septiembre, recuerdas, muchos chavales y chavalas tenían pendientes de cursos anteriores, además de que estaban en un curso que no les correspondía, porque habían repetido ya en primaria o en secundaria, y nos encontramos con que se volvían a sus países y no se presentaban a las extraordinarias. Claro. Con lo cual arrastraban un carro de materias suspensas de cursos anteriores en algunos casos 8, 10, 15 y así era imposible volver a promocionar [...] entonces estuvimos haciendo un debate serio de cómo abordar las pendientes para lograr que pudieran descargarse de todo eso y [...] sí fue tema de debate porque veíamos que no eran eficaces las repeticiones, nada." (28/H/DS/CC-CP/A)

"[...] La única referencia que te puede servir como guía y tu propia experiencia o criterio.[...]" (30/M/OS/CP/A)

“Sí, bueno, he leído más porcentajes, ¿vale? Porcentajes de... [...] bueno, el porcentaje de alumnos que repiten [...] en etapas obligatorias, pero no he leído opiniones de estudiosos de la materia que hablen de si es idóneo o si no es idóneo, o si no es idóneo a la repetición de curso.” (37/H/DP/CP/A)

“O sea, para mí la formación ha sido el compartir y el escuchar a otros compañeros y compañeros sus reflexiones sobre todos estos temas. [...] (7/H/DP/CP/A)

#### 4.4. CREENCIAS Y DISCURSOS PROFESIONALES

La repetición aparece como una práctica fuertemente arraigada en la cultura escolar. Los discursos oscilan entre la aceptación normativa, la resignación profesional y la crítica fundamentada.

"Creo que está como muy instalado, creo que hay que hacer como un discurso un poco de deconstrucción en ese aspecto." (13/H/PM-DS/CP/A)

""[...] tú vas viendo la evolución del alumno, pues te sientes un poco entre esa espada y la pared de lo que tú consideras útil, a lo que dice la ley, a las exigencias que hay también en cuanto al sistema educativo [...]” (27/M/DP/CP/A)

"[...] la repetición no sirve, realmente no sirve porque si no introduces un cambio... no sirve." (35/M/DS/CP/A)

“Entonces, es de esos temas que [...] preocupan de forma general cuando uno se pone a hablar y tomándose un café en cualquier actividad, es un tema sobre el que creo que todo el mundo tiene una opinión sobre él, es curioso. Y encontramos muchas opiniones bastante razonables y coherentes, pero ahí se quedan. Al final no se modifica este sistema porque la normativa tampoco se modifica, claro.” (5/H/PM-DP/CP/A)

#### 5. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo evidencian una falta de formación docente sobre la repetición de curso, tanto inicial como permanente. Estos hallazgos coinciden con estudios anteriores (ISEI-IVEI, 2009; Jimeron, 2001) que han puesto de manifiesto esta carencia y preparación deficitaria que desemboca en la reproducción de prácticas heredadas, sin reflexión crítica sobre lo que supone su implementación.

En este contexto de escasa formación, el profesorado construye su criterio recurriendo a la experiencia y al intercambio con otros compañeros como fuente de orientación profesional, pero que lamentablemente deriva en un conocimiento sin un aval científico, fragmentado y mediaticizado por las creencias y valores (Choi, Mediavilla y Valbuena, 2016;). Este proceso, lejos de cuestionar esta medida está expuesto a reproducir creencias arraigadas y legitimar decisiones fundamentadas en la tradición sin análisis crítico. Marcelo & Vaillant (2018) insisten en la necesidad de que la profesionalización docente trascienda la tradición.

Así mismo, los relatos recogidos muestran una polarización en torno a esta estrategia. Mientras algunos docentes la justifican como una oportunidad para madurar, atribuyéndole un valor formativo; otros la rechazan por su impacto negativo en la equidad y por considerarla ineficaz. En este línea, la investigación reciente coincide (Rodríguez-Rodríguez & Batista-Espinosa, 2022; Kretschmann et al., 2019) en que la repetición sin apoyos pedagógicos adicionales tiene efectos nulos o negativos sobre el rendimiento y sobre la motivación.

Además, la literatura ha demostrado que la repetición escolar afecta de manera desproporcionada al alumnado de entornos sociales más vulnerable, contribuyendo a incrementar la brecha y a la reproducción de desigualdades (Contini & Salza, 2022; Choi, 201; García Perales y Jiménez Fernández, 2018). Por esta razón, se propone sustituirla por medidas preventivas basadas en la detección temprana de dificultades y el acompañamiento individualizado.

En consecuencia, resulta imprescindible reorientar las políticas de formación de profesorado incorporando este tema, desarrollando propuestas y herramientas pedagógicas alternativas desde la equidad y promoviendo una cultura docente reflexiva basada en evidencias que permitan visibilizar la repetición como una medida ineficaz (Jimerson, 2001).

## 6. CONCLUSIONES

La formación constituye uno de los elementos esenciales de cualquier profesión, al aportar los conocimientos y habilidades básicas que requiere su ejercicio y asegurar su actualización. Si bien la formación

inicial del profesorado de las dos etapas educativas obligatorias sigue modelos diferenciados puede afirmarse que no hay una formación específica sobre la repetición de curso en ninguna de las dos que incluya la gestión, orientación, distribución o eficacia. Además, debe añadirse que en otras formaciones relacionadas con la educación como psicopedagogía o pedagogía tampoco se aborda.

Del mismo modo, en la formación permanente desarrollada a lo largo de la carrera profesional no se ofrecen contenidos específicos sobre la repetición de curso. Ni la administración ha programado una formación específica ni el profesorado a través de los centros educativos la ha solicitado, ni otras instituciones como la inspección lo han sugerido. La repetición de curso aparece como contenido de forma tangencial en otros cursos relacionados con los cambios normativos, el currículo o la evaluación, incidiendo en aspectos relacionados con las condiciones que deben darse para la promoción. Conviene señalar, que la propia administración educativa para desarrollar sus políticas públicas y la gestión del sistema se sustenta de funcionarios, en gran parte procedentes de las aulas, lo que no contribuye a un cambio de percepción de la repetición de curso.

Por otra parte, aunque la administración ofrece formación específica destinada a los directores de los centros, los funcionarios docentes en prácticas y orientadores, tampoco en sus programas se incluye contenidos básicos que aborden la repetición de curso de forma sistematizada. Entre los posibles actores que diseñan la formación, ninguno interviene en la formación de los docentes para adoptar las medidas necesarias para que estos tengan un conocimiento más preciso y riguroso.

Asimismo, el profesorado no manifiesta un particular interés sobre la repetición de curso. No solo no demanda una formación específica, sino que, además, en general, tampoco incluye entre sus lecturas profesionales o de actualización publicaciones de carácter científico y divulgativo sobre la repetición. Algunos docentes, aunque desconocen estudios e investigaciones sobre el tema, conocen PISA, la información que cada tres años ofrece la evaluación internacional de la OCDE, y conocen algunos de los datos que aporta relacionados con la repetición de curso. Sin embargo, las interpretaciones disponibles en los medios son muy

elementales, apenas recogen valoraciones sobre si las diferencias son mayores o menores y no disponen de interpretaciones más rigurosas de los datos. Además, el profesorado en general desconfía de los medios y de los sesgos que introducen en sus informaciones.

Pese a que la repetición de curso es una práctica que aleja al sistema educativo español de las tendencias predominantes en los países de nuestro entorno y que la investigación señala su baja efectividad, se mantiene en nuestro país porque forma parte de una tradición educativa y de una cultura escolar y profesional. Parece evidente que la falta de formación o, si se prefiere, el desconocimiento de aspectos esenciales sobre la repetición de curso tiene consecuencias en la toma de decisiones en la evaluación final. En todo caso, todo parece indicar que sin formación específica el profesorado construye su opinión sobre bases como la valoración de su propia experiencia escolar, la socialización profesional o la cultura escolar asentada en tradiciones educativas del pasado, los prejuicios y las creencias arraigadas.

Varios factores más contribuyen a ello, por un lado, la falta de conocimientos específicos sobre el tema, y por otro, su no problematización. Es decir, la repetición es un fenómeno normalizado, asumido en la cultura escolar de la comunidad educativa, y particularmente entre el profesorado, que no se lo cuestiona. A esta situación contribuye también que no hay una percepción sobre el elevado número de repeticiones, ya que anualmente se reparten las repeticiones a lo largo de la etapa y de las diferentes aulas, y solo cuando se acumulan al final de las etapas y particularmente al final de la escolarización obligatoria se obtiene una imagen de su dimensión real. En especial, cuando se observan las tasas de idoneidad a los 15 años al final de la escolaridad obligatoria se percibe la verdadera dimensión del fenómeno.

En síntesis, los hallazgos de este trabajo permiten constatar que existen importantes lagunas formativas, reproducción de creencias no contrastadas y una limitada capacidad de análisis profesional sobre las implicaciones pedagógicas, sociales y éticas de la repetición de curso como práctica educativa. Esta escasa problematización favorece su normalización y perpetuación sin una reflexión crítica sostenida por la evidencia.

## 7. REFERENCIAS

- Andrés Rubia, F., & Vázquez Toledo, S. (2024). La doble relación entre absentismo escolar y la repetición de curso en secundaria obligatoria. *Know and Share Psychology*, 5(4).  
<https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10333>
- Arroyo-Resino, D., Constante-Amores, I. A., & Asensio-Muñoz, I. (2019). La repetición de curso a debate: Un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XXI*, 22(2), 69–92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22479>
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7).  
<https://rioei.org/RIE/article/view/2297/3306>
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2016). Double toil and trouble: grade retention and academic performance. IEB Working Paper.
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictores y efectos de la repetición de curso. *Revista de Economía Mundial*, 48, 21–42.  
<https://doi.org/10.33776/rem.v0i48.3882>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Contini, D., & Salza, G. (2022). *Children left behind. New evidence on the (adverse) impact of grade retention on educational careers*.  
<https://doi.org/10.31235/osf.io/kv9bw>
- Cordero Ferrera, J. M., Manchón López, C., & Simancas Rodríguez, R. F. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Duran-Bonavila, S., Rodriguez-Gomez, A., & Becerril-Galindo, M. (2024). Determinants of Grade Repetition in Spain. Analysis of Cognitive and Socio-Economic, Mediated by Ethnic Factors. *International Journal of Educational Psychology*, 13(1), 63–85. <https://doi.org/10.17583/ijep.12804>
- Eren, O., Depew, B., & Barnes, S. (2017). Test-based promotion policies, dropping out, and juvenile crime. *Journal of Public Economics*, 153, 9-31. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.07.002>
- Eurydice. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Recuperado de: <https://bit.ly/4no0G1f>
- Flick, U. (2015). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

- García Perales, R., & Jiménez Fernández, C. (2018). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación. *Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 84–108. <https://doi.org/10.15366/rep2019.4.1.004>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVE) (2009). *Efectos de las repeticiones de curso en el sistema educativo vasco*. Gobierno Vasco. Disponible en <https://bit.ly/3ZWVWWc>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. y Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: a longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432-1446. <https://doi.org/10.1037/edu0000353>
- López-Rupérez, F., García-García, I., & Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España: Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, 325–353. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90205>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41–62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. PISA. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): *Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing.
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). “To be or not to be retained... that’s the question!” Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in psychology*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>

- Rodríguez-Rodríguez, D. (2022). Repetición de Curso, Rendimiento Académico y Variables Motivacionales en Educación Secundaria Obligatoria: un Estudio Longitudinal. *Psicothema*, 34(3), 429–436. Disponible en: <https://bit.ly/448jfif>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(2), 77–91. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- Tafreschi, D. y Thiemann, P. (2016). Doing it twice, getting it right? The effects of grade retention and course repetition in higher education. *Economics of Education Review*, 55, 198-219. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.10.003>

# LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ASISTIDA CON CABALLOS: UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE COMPLEMENTARIO FAVORECEDOR DE LA AUTOESTIMA Y LA RESILIENCIA EN ALUMNADO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD.

---

M<sup>a</sup> BELEN FRANQUET MONTUFO  
*Universitat de Lleida*

RICARDO JUÁREZ LOZANO  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

## 1. INTRODUCCIÓN

El artículo presenta la intervención psicoeducativa asistida con caballos (IpsiAC) como propuesta dirigida a alumnado en situación de vulnerabilidad, con el objetivo de favorecer su autoestima y su resiliencia. Se destaca la relevancia del contexto natural, la mediación pedagógica y la participación activa del educando, integrando referentes teóricos y metodológicos significativos.

El contexto IpsiAC se constituye como escenario donde adquirir habilidades de ajuste social, a nivel genérico, y facilitar el desarrollo de comportamientos resilientes, como objetivo específico. Niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad construyen nuevos modelos en su psique, su conducta y sus relaciones, mejoran su conciencia emocional, su capacidad de regulación y la gestión de conflictos, entre otras habilidades intra e interpersonales (Franquet, 2017). La metodología empleada en las sesiones aúna técnicas de trabajo cooperativo o aprendizaje guiado por descubrimiento que, partiendo de actividades vivenciales, motivadoras y significativas, activa la competencia emocional y funciones cognitivas básicas.

El propósito de este artículo es compartir las conclusiones extraídas tras la experiencia de implementar tal propuesta pedagógica durante una

década, aproximadamente entre 2013 y 2023 en el marco institucional de una fundación de terapias ecuestres en el interior de Cataluña, y reflexionar en torno a las posibilidades educativas facilitadoras de actitudes resilientes en población infantojuvenil en situación de riesgo social, la mayoría de ellos residentes en CRAEs (Centros Residenciales de Acción Educativa) bajo medida de tutela administrativa.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CONTEXTO DE APRENDIZAJE ASISTIDO CON CABALLOS

### 2.1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los niños, niñas y jóvenes en los que basamos esta experiencia, residían en un CRAE y recibían una sesión Ipsiac semanal individual de entre 45 y 60 minutos, a lo largo de todo el curso escolar, en el contexto al aire libre de la fundación destinada a tal propósito. Se acompañó cada uno de los procesos con retorno semanal al tutor/a del menor, así como a través de coordinaciones interprofesionales periódicas con el equipo de educadores, el/la profesional de apoyo psicológico y el tutor/a académico.

### 2.2. METODOLOGÍA IPSIAC

Se trata de una metodología íntegramente activa y participativa realizada fuera del contexto del aula escolar que parte del alumno/a y sus necesidades y habilidades competenciales, realizando reajustes continuamente para tomar las oportunidades del contexto y transformarlas en retos que permitan el desarrollo competencial en un contexto real y significativo.

En el contexto de adquisición competencial asistido con caballos, se parte de la concepción del aprendizaje como proceso de desarrollo integral de la persona, siendo el propio sujeto quien construye su conocimiento desde la interacción, condicionado por la mediación que se plantea durante el proceso. El hecho de que el profesional docente actúe como guía que facilita la relación entre el mundo interior y exterior del sujeto, hace que planteemos nuestra intervención pedagógica fomentando el uso estratégico de la mediación teniendo en cuenta el contexto

de vulnerabilidad donde proviene el educando para analizar desde una mirada apreciativa que, además de comprender, también detecte todo el potencial del alumno/a y le permita diseñar el contexto interactivo con el equino incluyendo todos los elementos promotores de conductas resilientes que sean posibles. De esa manera, la IpsiAC se presenta como un espacio de vida real pero a la vez suficientemente pautado, en el que se generan interacciones positivas con el entorno que mejoran el desarrollo integral de las capacidades del individuo.

En cuanto al concepto de "aprendizaje", nos basamos en el enfoque de Blanco (2007), para quien el aprendizaje es un proceso socialmente mediado en donde se establece un compromiso entre docente y discente para activar cambios constantes en el conocimiento, en el comportamiento, en el pensamiento y en la acción. Gracias a los cambios que provoca la mediación, se adquiere la experiencia que nos aportará nuevas interacciones entre el conocimiento y los estímulos, el clima que se genera y el entorno que lo acoja. Pozo y Monereo (1999) hablan de las estrategias como sistemas conscientes de decisión donde el mediador, progresivamente, facilita al alumno la autonomía y favorece la autorregulación y la toma de decisiones.

La metodología empleada incluye técnicas de trabajo en equipo cooperativo, aprendizaje guiado por descubrimiento o parejas de tutoraje para favorecer el andamiaje entre iguales que, partiendo de actividades vivenciales, corporales y funcionales, pone en marcha aspectos relevantes de la competencia emocional, así como funciones cognitivas básicas.

El contexto de aprendizaje IpsiAC se basa en la superación constante de pequeñas dificultades o situaciones problema ligados a las características de los elementos que lo integran: retos físicos motores provocados por la biomecánica equina, interrogantes emocionales y cognitivos que aparecerán en el alumnado al activarse sus creencias limitantes y sus patrones inconscientes de relación en una situación nueva, etcétera. Todo ello obligará al jinete y a la amazona a salir de su zona de confort, y gracias a la mediación pedagógica irán desarrollando las habilidades competenciales adaptativas a cada circunstancia. La figura docente responsable deberá tener en cuenta tanto los elementos que conforman la esencia del sujeto en desarrollo como su sistema familiar, ya que la

primera institución de socialización es la familia, y en ella se dan las pautas de crianza, estilos comunicativos y educativos propios de su contexto. La evaluación realizada es de carácter procesual, y se relaciona - en parte- con la tercera fase de las sesiones, la de "reflexión y propuestas de mejora". Además, se utilizan diferentes herramientas para analizar y procesar las experiencias vividas -diarios con actividades de autoanálisis, álbumes de imágenes propias pertenecientes a las sesiones con los caballos- que ayudan al alumnado a redefinir el concepto que tiene de sí mismo/a, utilizando las imágenes como apoyo para desarrollar propuestas curriculares de su centro educativo, o trasladando las destrezas adquiridas en el contexto IpiAC a partir de exposiciones orales, trabajos de investigación etc.-

### 2.3. ESTRUCTURA INTERNA DE LA IPSIAC

La estructura interna del contexto de mediación pedagógica parte de la mediación inconsciente que el caballo, por sus características, ofrece, a la vez que contamos con la mediación consciente e intencional del educador, conocedor profundo de ambas realidades: la equina y la del desarrollo personal integral del educando. De esta fusión de sinergias surge un válido contexto de aprendizaje, favorecedor de la adquisición de habilidades competenciales de ajuste social de la persona. Autores como Katia Hueso (2017) defienden que las experiencias de educación temprana vinculadas a la naturaleza dan forma a la futura actitud en la edad adulta, además de tener efectos preventivos y terapéuticos para la salud.

En la IpsiAC hablamos del triángulo interactivo con doble mediación que se da entre el educando, el caballo –con su contexto- y el/la profesional con intención educativa. Sabemos que los niños y niñas triangulan entre la realidad que le rodea y la figura que ejerce el papel de mediador entre ellos y esa realidad. Como dice Rachel Carson (1965) para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, necesitará la compañía de una persona adulta con quien poder compartirlo. El mediador, sus expectativas y su respuesta ante cada acción acontecida en el contexto instruccional serán clave para modelar unas u otras respuestas en el infante, así como desarrollar o inhibir unas u otras habilidades

adaptativas (Franquet, 2017). Podemos ilustrar la estructura del contexto IpsiAC en la imagen a continuación.



Fuente: Franquet (2017)

### 2.3.2. El mediador equino

Gracias a sus características biomecánicas, etológicas y contextuales, deviene mediador no intencional y ofrece situaciones en las que debemos accionar múltiples habilidades que reforzarán la autoestima, los vínculos sociales sanos y más equilibrados, o la tolerancia a la frustración, entre otros aspectos que mejoran la gestión de los conflictos interpersonales. El caballo es un animal herbívoro de presa, de comportamiento curioso y desconfiado, gregario. Vive en manada, es altamente sociable y en grupo con unos órdenes de dominancia estrictos que son cumplidos por todos sus integrantes. Eso le ha valido para poder sobrevivir y evolucionar a través de miles y miles de años y llegar a ser lo que es hoy en día (Rees, 2010). El contexto de interacción con equinos exigirá de nosotros una planificación improvisada en cada actuación, de manera que deberemos empatizar con el equino para comprender sus reacciones y ajustar nuestras demandas a su posibilidad de respuesta. En el contexto IpsiAC toma especial protagonismo la conciencia corporal y motriz, siendo el punto de partida que ayudará al educando en la focalización atencional necesaria para relacionarse con el caballo. En cuanto al componente simbólico, para Jung y Franz (1964) es un enlace de gran profundidad entre el plano consciente y el posible acceso al

conocimiento. Si bien el caballo es símbolo de fuerza, vida y libertad, también lo es de impulsos destructivos.

Los caballos tienen la capacidad de leer nuestro estado real y reaccionar a lo que ven sin distinguir entre su sentir y su actuar de manera que lo que transmitimos con nuestro lenguaje corporal es realmente lo que queremos transmitir. El establecimiento de una relación con el caballo es, tal y como enuncia Ernst y de la Fuente (2007), aliarse con un mundo poderoso, inédito y peculiar. Es instalarse en un observatorio desde el que el mundo cotidiano se transforma y la imagen, los movimientos, las interacciones con el animal, modifican de alguna manera nuestros pensamientos, interacciones y sentimientos como sujetos.

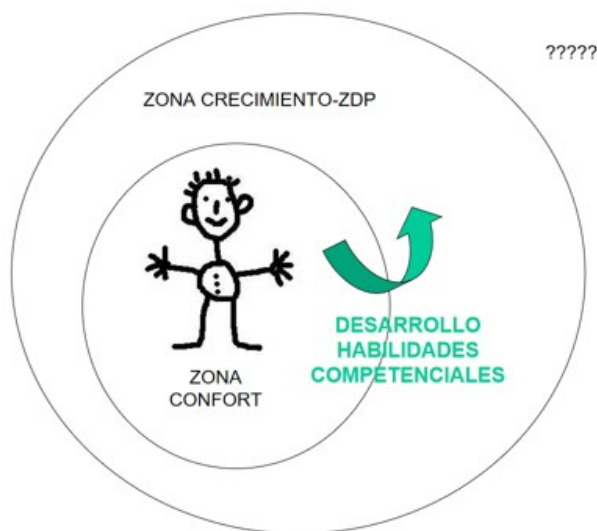
Como vemos, gracias a la motivación intrínseca que se activa en los chicos y chicas frente a la figura del equino, por su sustrato simbólico y el componente psicológico que connota, las situaciones mediadas de intervención asistida con caballos poseen un fuerte potencial para favorecer los cambios de creencias de la persona que condicionan y preceden su conducta, y acompañarla en la reconstrucción de los círculos tóxicos de los que proviene, por otros más sanos. La activación de la motivación intrínseca gracias al estímulo del caballo, activará en el educando mecanismos de apertura y predisposición que le ayudarán a mantener los procesos atencionales y a mejorar su tolerancia a la frustración ampliando su zona de confort, entre otros. Será el profesional el responsable de construir contextos instruccionales óptimos y adaptados a las características de cada alumno o alumna.

### 2.3.3.El facilitador

El facilitador con intención educativa se ocupará de crear situaciones óptimas de aprendizaje en donde los educandos serán agentes activos del proceso de adquisición competencial. El profesional cuenta con herramientas pedagógicas, capacidad mediadora y de correulación emocional adecuadas así como conocimiento en teoría del vínculo, comprensión del trauma y un enfoque sistémico.

El educador estratégico deberá mostrar gran flexibilidad para adaptarse y manejar la heterogeneidad del alumnado (Monereo, 2007). En el

contexto educativo que presentamos, deberá también estar perfectamente preparado para actuar de regulador emocional externo, puesto que el alumno/a podrá –y buscaremos intencionalmente que así sea en alguna ocasión- sentirse desorientado/a y fuera de su espacio de seguridad óptima, provocando la activación de una emoción ligada a una reacción adaptativa determinada. Será ése el momento óptimo para trabajar el acompañamiento y desarrollo de la regulación emocional del educando, uno de los pilares de la competencia emocional. Vigotsky (1978) nos hablaba de la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, determinando la importancia del aprendizaje compartido y socializador mediante la teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo –ZDP-. En la distancia entre un estadio y otro es donde será necesaria la guía de un adulto o la colaboración de otro/a compañero/a más capaz.



FUENTE: Franquet (2017)

En la IpsiAC el cambio es generador de aprendizaje y desarrollo integral de las capacidades del educando, por lo que el educador estratégico deberá actuar en la zona de desarrollo próximo del jinete, y acompañarle en la adquisición competencial a través del lenguaje y la mediación.

#### 2.3.4. El educando

En la IpsiAC partimos de la idea de que el ser humano es un ente físico-psíquico difícilmente divisible (Gros, 2000). La investigación científica se dirige cada vez más hacia una visión integral del ser humano, evidenciando la íntima relación e interdependencia entre psique y cuerpo. Por ello, especialmente cuando nos dirigimos a jóvenes en vulnerabilidad comenzamos incidiendo en la importancia que la vivencia del propio cuerpo tiene en el desarrollo de la persona. De ello se desprende la necesidad de contemplar al sujeto en desarrollo –alumno/a- protagonista de la IpsiAC tanto a nivel intra como interpersonal, es decir, como un ente de carácter psico-físico perteneciente a un sistema familiar que condicionará su auto-concepto, su conducta & visión del mundo, entre otros aspectos.

El educando, cuya motivación intrínseca se activa gracias a los elementos biofílicos del contexto natural de la IpsiAC, así como el inconsciente colectivo asociado al caballo, desarrollará un vínculo afectivo que actuará de plataforma para el crecimiento juntos como binomio. Cada nuevo reto que el caballo le plantea y el sujeto en desarrollo recibe una doble mediación – del docente y el equino-, en un contexto vivencial, motivador e inclusivo en que su desarrollo se verá favorecido por el aprendizaje guiado por descubrimiento.

El asombro, o la motivación intrínseca, actúa como incentivo para acompañar al alumnado a salir de su zona de confort y afrontar con ilusión nuevos retos que le permitan desarrollarse, mientras que sus habilidades intrapersonales, su estilo de vinculación y la calidad de la relación de seguridad establecida con su referente profesional, asegurarán que tal proceso se desarrolle de forma nutricia y positiva.

#### 2.3.5.El contexto natural

El espacio al aire libre en el que se desarrolla la IpsiAC fomenta el desarrollo del sentimiento biofílico así como del sentimiento de pertenencia, la conciencia ecológica y la apertura de canales comunicativos a la vez que facilita la relajación del sistema nervioso y la aparición de flexibilidad mental y adaptabilidad conductual

El contexto vivencial nos permite crear nuevas creencias cognitivas, ensayar nuevos roles y desarrollar un nuevo autoconcepto, activando pensamientos positivos y regenerativos, no limitantes. El necesario desarrollo del aprendizaje asistido con equinos en contexto al aire libre, siendo la naturaleza el medio que le es propio, le otorga una dimensión biofílica a nuestra propuesta. Entendemos "biofilia" como su acepción original indica: "amor a la vida", presuponiendo la necesidad emocional del ser humano de estar en contacto con el resto de seres vivos, sean plantas o animales, para conseguir su óptimo equilibrio psicológico. Podemos vincular las Intervenciones psicoeducativas Asistidas a Caballo con el término Green Care (Sempik et al. 2010) al tomar como punto de partida la relación positiva que hay entre la exposición a la naturaleza y la salud humana. Cabe destacar que los espacios que incorporan elementos naturales, tienen demostrados efectos positivos en la promoción de la salud y el bienestar y los procesos restaurativos, de manera que las personas participantes se vuelven más calmadas, con una conducta más prosocial, más felices y con un mayor índice de bienestar (Prakash, N. & Minhas, P. Eds, 2023), todos ellos ingredientes muy necesarios para alumnado con vivencias traumáticas y en situación de riesgo social.

### 2.3.6. La mediación pedagógica

La mediación pedagógica en la IpsiAC es el proceso de acompañamiento al aprendizaje que se da gracias al facilitador y al mediador equino en un contexto natural. Partimos de la mediación pedagógica como enfoque educativo que trabaja con la mediación del saber y no con la transmisión del saber (Feuerstein, 1989). La mediación educativa a través del caballo es una acción relevante por diferentes razones: está vinculada con la posibilidad de relacionarse, mientras ofrece estrategias y procedimientos para la formación integral. Influye en nuestra forma de relacionarnos, nuestro estilo de aprender, las formas en que mantenemos la motivación, nos implicamos e incluso, la forma de comunicarnos con las otras personas. Además, estimula nuestras capacidades (cognitiva, físico-motora, social y personal) a través del uso de nuevas realidades: interactividad, la realidad animal y ecologista, entre otras, que pueden ser usadas, potencialmente, para estimular, promover y

experimentar de forma práctica valores importantes como la responsabilidad, el respeto, la protección natural y la diferencia de respuesta.

## 2.4. FASES DE DESARROLLO Y HABILIDADES COMPETENCIALES EN LA IPSIAC

Las sesiones de trabajo se llevan a cabo una vez a la semana a lo largo de, al menos, un curso escolar, pasando a ser quincenales cuando ciertas habilidades ya parecen adquiridas y están en proceso de transferencia al contexto diario personal, escolar y familiar. Para ello, se utilizan diferentes herramientas que funcionan como propuesta de reflexión, o como anclaje y puente hacia las otras esferas de la persona, evitando así que las habilidades adquiridas se activen sólo en el contexto de aprendizaje Ipsiac. Sabemos que el proceso de aprendizaje comprende varias etapas, desde la incompetencia inconsciente hasta la competencia inconsciente (Broadwell, 1969) de manera que diseñar el proceso partiendo de sesiones con diferentes fases asegura que los educandos se vayan adaptando gradualmente y desarrollen habilidades transferibles a su cotidianidad, como la autogestión & la adaptación positiva en entornos sociales. A continuación vemos las diferentes etapas que existen a largo de una sesión y la presencia en mayor o menor intensidad de cada una de las áreas de adquisición competencial, pudiendo variar la duración de una u otra fase, dependiendo del momento de adquisición competencial y destrezas adquiridas, además de tener en cuenta el momento personal del alumno/a.

La fase de pre activa planificación se caracteriza por la activación de las habilidades cognitivas responsables de la observación, el pensamiento secuencial y la planificación, dando respuesta a "¿qué haremos hoy?, ¿con qué animal trabajaremos?, ¿está disponible el caballo?, ¿es adecuada nuestra propuesta al estado del animal?, ¿a la climatología, etc?, ¿qué material necesitamos?, ¿dónde lo encontramos?...

La fase de acción ya incorpora mayor número de habilidades motoras, necesarias para el manejo y la monta del animal, el cepillado y guarnicionamiento, o la preparación del circuito en la pista, por ejemplo, de forma simultánea a las cognitivas -necesarias para ajustar continuamente la acción respondiendo a los parámetros de seguridad, etología animal, etc-, las personales y las sociales, plenamente activadas al

iniciar la interacción directa y activar el estilo relacional y comunicativo, los pensamientos limitantes y las creencias de identidad, o las proyecciones propias de cada sujeto, entre muchas otras.

<i>Alumno 1</i>	<b>PLANIFICACIÓN</b> <i>(pre activa)</i>	<b>ACCIÓN</b> <i>(activa)</i>	<b>REFLEXIÓN</b> <b>PROPUESTA</b> <b>MEJORA</b> <i>(post activa)</i>	<b>Y</b> <b>DE</b>
<b>HABILIDADES COGNITIVAS</b>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	
<b>HABILIDADES FÍSICO MOTORAS</b>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	
<b>HABILIDADES PERSONALES</b>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	<i>Necesidades/ Habilidades</i>	

Fuente: Franquet (2017)

En la fase post-activa de reflexión y propuestas de mejora vuelven a tomar protagonismo las habilidades cognitivas de autoanálisis, reflexión y autoconciencia. Que harán posible la planificación de la siguiente sesión, partiendo del análisis constructivo de la realizada.

### 3.OBJETIVO GENÉRICO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS IPSIAC SEGÚN EL ANÁLISIS DE NECESIDADES DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD.

El objetivo genérico de estos contextos de aprendizaje es adquirir habilidades competenciales que promuevan el desarrollo global del educando. Los objetivos específicos irán dirigidos a promover habilidades de ajuste social facilitadoras de la construcción de nuevos modelos mentales y conductuales, que ayudarán a los y las jóvenes a enfrentar desafíos en su entorno con actitud más resiliente.

Objetivos específicos: aunque desde el CRAE -Centro Residencial de Acción Educativa- donde residen muchos de estos niños, niñas y jóvenes, diariamente se haga un trabajo socioeducativo para abordar aspectos relacionados con su salud mental, como la resolución de conflictos, la canalización de angustias que presentan, la expresión de emociones sentimientos, frustraciones y la gestión de las carencias afectivas, entre otras, persiste la necesidad de abordar algunas carencias de una manera más concreta y personalizada. Ello nos lleva a ofrecer un apoyo externo complementario al entorno institucional y escolar, a partir del contexto IpsiAC. Así pues, desde el equipo de profesionales del CRAE se detecta la necesidad de trabajar específicamente la competencia emocional de algunos de los chicos/as, especialmente la baja autoestima y escasas habilidades sociales, la baja tolerancia a la frustración con los consecuentes bloqueos o reacciones explosivas, los problemas para establecer vínculos de unión equilibrados y la gestión positiva de la relación con la familia de origen.

#### 4. FACTORES PROTECTORES DE LA RESILIENCIA Y MEDIACIÓN EDUCATIVA CON CABALLOS

La capacidad de resiliencia es un constructo fundamental en el ámbito de la psicología y la educación, especialmente relevante en menores que residen en recursos de protección. Múltiples estudios indican que estos menores presentan puntuaciones significativamente inferiores en inteligencia emocional, hecho que puede condicionar tanto su éxito académico como su integración laboral y bienestar psicológico (Ferragut y Fierro, 2012). En este contexto, la resiliencia aparece como una capacidad esencial para afrontar y superar situaciones adversas de forma exitosa. El desarrollo de la resiliencia depende tanto de factores personales como ambientales. Entre los factores protectores destacan la presencia de un adulto significativo, el apoyo familiar, la alta autoestima y el apoyo social. Estos factores facilitan la superación de situaciones desfavorables y promueven el bienestar (Carretero-Bermejo, R. 2018 y Masten, A.S. 2007). Por el contrario, factores de riesgo como la baja autoestima, conductas de riesgo, situaciones familiares irregulares y el aislamiento incrementan la probabilidad de fracaso en la superación de la

adversidad. Según Wolin y Wolin (1993), la resiliencia se compone de dos elementos principales: la resistencia a la destrucción y la capacidad de reconstrucción ante la adversidad. Entre las características personales asociadas a la resiliencia se incluyen la introspección, la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, el humor, la creatividad y la moralidad. Estas habilidades permiten a los individuos mantener un equilibrio emocional y afrontar los desafíos de manera positiva.

Siendo conocedores de ello, creemos que es esencial que la tarea principal del/la docente sea poner todas sus herramientas pedagógicas y conocimientos sobre el equino y su entorno a disposición de la creación de contextos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la resiliencia en el alumnado en situación de riesgo social. Estrategias como la mediación educativa con caballos y ejercicios vivenciales ayudan a los menores a salir de su zona de confort y a fortalecer su autoestima, autonomía y competencia social incluyendo, por ejemplo, el modelo de Grotberg (1995) que enfatiza la importancia de verbalizar capacidades como "yo tengo", "yo soy", "yo estoy" y "yo puedo", lo que contribuye al fortalecimiento de la resiliencia en los menores.

La resiliencia es una capacidad esencial para los menores en situación de vulnerabilidad, ya que les permite afrontar y superar situaciones adversas. Su desarrollo depende de la interacción entre factores personales y ambientales, y puede ser promovido a través de intervenciones educativas específicas que refuercen los factores protectores y reduzcan los factores de riesgo. El fortalecimiento de la resiliencia contribuye significativamente al bienestar y la integración social de estos menores.

La IpsiAC, con el caballo como eje vertebrador de la propuesta, consta de peculiaridades que facilitan las vivencias intensas y transformadoras que facilitarán el desarrollo de habilidades precursoras de conductas resilientes. Por ejemplo, el hecho de que el equino no acepte emociones reaccionarias o extremas nos exige regular o modular nuestro lenguaje corporal si queremos acercarnos a él o dirigirlo con nuestro cuerpo, así como a ponernos de acuerdo con el compañero, tal y como vemos en la foto, si queremos cooperar para mostrar coherencia motora y conseguir un objetivo en común en relación al movimiento del caballo. Entra aquí en juego un importante elemento de autoregulación que unirá el

educando en sus esferas psíquica y física: la respiración consciente como elemento de regulación.

A continuación, mostramos algunas imágenes y momentos que ilustran -a través de la voces polifónicas en primera persona- la activación de las habilidades personales y sociales relevantes de las que hemos hablado.

### Escena 1.



FUENTE: Franquet, B. (Escena 1, imagen correspondiente a fase de planificación en sesión IpsiAC realizada entre 2020-2023)

La imagen (fase de planificación) muestra el acercamiento inicial al caballo con el que trabajarán los chicos en pareja de tutoraje. Se trabaja tanto el rol de ofrecer como de recibir ayuda, creando vinculaciones afectivas de correspondencia saludable y equitativas entre ellos, favoreciendo la toma de conciencia de ciertos funcionamientos tóxicos interiorizados, fruto de los sistemas que funcionan a través de círculos viciosos, por otros más sanos y potenciadores del crecimiento personal desde la toma de decisiones y la responsabilidad, dejando de lado el

victimismo y el lenguaje pasivo/ agresivo). La conciencia emocional siempre será el primer paso para alcanzar el resto de competencias emocionales. El contacto con uno/a mismo/a y su mundo emocional será, evidentemente, algo necesariamente previo a empatizar con otro ser. Por ello, el desarrollo de la conciencia emocional se ve favorecido por ejercicios corporales ligados a la vivencialidad y a la interacción con otro ser vivo. Todo este trabajo es posible gracias al vínculo de confianza inicial construido con el animal a partir del tacto y la conciencia emocional. Cuando el léxico vinculado a lo emocional es aún pobre, las actividades de mediación con el caballo nos facilitan empezar por el trabajo de la conciencia corporal –mucho más concreto y tangible- para pasar después a la conciencia emocional –más abstracta y compleja-. Así pues, en un aparentemente simple ejercicio de "pintar el caballo con las manos", aparecen comentarios como:

- "Toca a Arielle... ¿a que es suave??!!!"

- "Alaaaa", no me lo imaginaba... como es tan grande pensaba que no sería suave"

- "¿Y el pelo de la cola?...¿cómo es?"

- "Uy!, éste rasca un poco!! Qué duro es..."

- "Claro, es para apartarse las moscas a coletazos..." (risas y bromas)

- "Qué suave...me gusta!" (sonrisa y miradas)

- "*Qué grande es...da un poco de miedo, ¿no? ... ¡pero se ve tranquila!*"  
(activación de pensamientos limitantes y refutación espontánea a través de la observación)

El caballo actúa como catalizador, y gracias a su presencia nos facilita un universo inmenso de sensaciones y emociones que hacen conectar al educando con el momento presente, el "aquí y ahora", olvidando historias anteriores y no preocupándose por el devenir. A través de las impresiones más corporales, poco a poco iremos conectando con vivencias y símiles que nos ayuden a poner palabras al cómo nos sentimos "aquí y ahora" y al cómo se debe sentir el caballo, sabiendo que el animal no emitirá juicios de valor, ni nos excluirá, ni se enfadará... de manera que nos ofrece la posibilidad de "ensayar" si peligro en materia de empatía. (Franquet, 2017)

-"El cuerpo del caballo es ondulado como el mar...me acuerdo cuando íbamos en barca...me lo pasaba muy bien yendo en barca!!" (conexión con momentos positivos de su vida)

-"*Qué suerte tiene el caballo: le peinan le cuidan, le acarician...*" (proyección personal generada gracias a los momentos de hábitos de cuidado del equino, así como principio de empatía provocada por el vínculo con el animal)

"Ha girado el cuello hacia el otro lado...eso será que yo no le gusto!!!"

En momentos como éste, en que se observa una baja autoestima y un autoconcepto negativo, el educador/a deberá acompañar al educando a través del diálogo para tomar distancia emocional y crear una narrativa analizando desde la razón.

-"Recuerda: es verano y hay moscas que molestan a los caballos...¿los caballos tienen manos para apartárselas?"

- " Ah no, se las aparta moviendo el cuello"

- "Entonces, ¿tú qué crees? ¿Que no le gustas tú, o que se aparta las moscas??"

A través de la dialéctica construida se va entrenando a la cognición para ayudar a poner distancia entre el estímulo y la reacción, aparecen también indicios de regulación emocional que, poco a poco, se irán interiorizando. La conciencia emocional, en cualquier caso, siempre será el primer paso para desarrollar el resto de competencias emocionales.

### Escenas 2 y 3



FUENTE: Franquet, B. (Escena 2 y 3, imágenes correspondientes a fase activa en sesiones IpsiAC realizadas entre 2020-2023)

Podemos ver un momento de trabajo por parejas de tutoraje (fase de acción) en actividad cooperativa en que la interdependencia positiva y la coherencia motora son esenciales para conseguir el objetivo común. La actividad de "dar cuerda" al caballo habitualmente se realiza de forma individual precisa de un exquisito control de la postura, el ritmo y los movimientos tanto del equino como propios, ya que el lenguaje corporal es el que prima.

#### Escena 4



Fuente: Franquet, B. (Escena 4, imagen correspondiente a fase de reflexión & propuesta de mejora en sesión IpsiAC realizada entre 2020-2023)

Por todo ello, realizar tal actividad en parejas, lejos de facilitar la tarea, la complica porque añade la dificultad de la comunicación verbal y no verbal entre el equipo, la coordinación motora y la unificación de su estilo comunicativo para que el equino perciba coherencia. En la otra imagen, se observa una dinámica de confianza en que un alumno guía el caballo a ciegas gracias al acompañamiento de otro alumno. En ambas escenas se activan de forma intensa las habilidades sociales, la

comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la cooperación y la interdependencia positiva.

En la imagen, un alumno residente en CRAE muestra un gesto de confianza & proximidad como muestra de agradecimiento hacia el animal al acabar una sesión de trabajo con él (fase de reflexión y propuesta de mejora). El equilibrio en las interacciones, la empatía y la capacidad de tener en cuenta las necesidades del "otro" son alguna de las habilidades que aquí se activan.

- "Hola Heiter...toma...¿te gusta?...mmm...está bueno ¡¡eh!!..." (sonríe)

- "Mira! Se queda apoyado en mi mano...¡está muy a gusto! Se va a dormir...! (sonríe)

A partir de la proyección generada podemos entrever un autoconcepto positivo y la capacidad de ofrecer cuidados y corrección al animal con el que ha construido un binomio, habilidades relacionadas con la regulación emocional y vinculadas con aspectos protectores en la medida en la que se van interiorizando gracias a los espacios de mediación con caballos para, más adelante, irse va transfiriendo al día a día del educando.

Veamos este apunte con más detalle puesto que se trata de uno de los pilares esenciales para fomentar el desarrollo de la resiliencia y, a la vez es un aspecto que se puede trabajar de forma muy orgánica en el contexto IpsiAC. Según Franquet (2017) La regulación emocional se construye a través de:

- Expresión emocional apropiada (si en el momento de acercamiento al caballo el chico se hubiera puesto a gritar o saltar de alegría, o a aletear con los brazos... simplemente el caballo no lo hubiera analizado como "sujeto generador de confianza" y no le hubiera alargado el hocico).
- Regulación apropiada de emociones y sentimientos (mostrar la emoción que se siente evitando la impulsividad y de una manera adaptada al contexto, en este caso al caballo, con todas las variables que lo caracterizan: neofobia, reacción de huida ante lo no confiable, sensibilidad propia de un herbívoro, etc.). En este momento el educando debe desprenderse del "yo" y

todos sus miedos o ganas, para ponerse en lugar del otro & adaptarse a su necesidad, actuando no a partir de lo que "a mí me apetece", sino a partir de "lo que él necesita".

- Habilidades de afrontamiento: la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan, activando estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales. En este caso mostrado, el simple acto de alargar con confianza la mano hacia el caballo y dejar que éste la toque, implica que el chico es capaz de respirar conscientemente y activar pensamientos positivos que anulen los pensamientos limitantes tales como "me va a morder". El hecho, no sólo de mostrar la mano abierta, sino de sostenerla ahí mientras el caballo la huele, la lame o se apoya confortablemente, presupone la capacidad por parte del chico de sostener el estado emocional que le invade y dar tiempo adaptándose al ritmo de otro ser. Este tipo de propuestas favorecen la aparición de los procesos de toma de decisiones y las actitudes responsables en detrimento de las victimistas o pasivas, dependientes de la decisión de los otros (propias, como antes decíamos, de contextos desarrollados en torno a círculos viciosos tóxicos a nivel afectivo).
- Generación de emociones positivas: vinculado a la autogestión del propio bienestar emocional, autogenerándose y experimentando de manera voluntaria y consciente emociones positivas (agradables) y disfrutar de la vida. La activación consciente de emociones positivas es básica, por tanto, para ahuyentar aquellas emociones negativas (desagradables) que, a menudo por las pautas de crianza recibidas, o las malas experiencias previas vividas, se apoderan de nosotros de forma automatizada. "soy capaz de...", "ánimo tú puedes" son las verbalizaciones propias de situaciones previas a la mostrada en la foto. Progresivamente, tales verbalizaciones se irán introyectando y conformando el "observador interno" o conciencia del educando.

El contexto IpsiAC se convierte en un espacio idóneo, puesto que parte de la vinculación con un animal que activa la esfera emocional del educando, favoreciendo el deseo de hacer partícipe al "otro" de aquello que acontece en su interior, de aquello que observa, de sus miedos, sus recuerdos...

## 5. CONCLUSIONES

En la actualidad, la búsqueda de metodologías educativas innovadoras y holísticas es clave para responder a las necesidades de alumnado en contextos de vulnerabilidad. La Intervención Psicoeducativa Asistida con Caballos (IpsiAC) se presenta como una alternativa complementaria a los enfoques tradicionales, ofreciendo un espacio de aprendizaje vivencial fuera del aula convencional y en contacto directo con un entorno biofílico al aire libre y con equinos, de manera que resulta intrínsecamente motivador, preventivo e inclusivo, facilitando la adquisición de competencias de ajuste social favorable para todo tipo de alumnado, especialmente para la población infantojuvenil en situación de vulnerabilidad.

A lo largo de una década de realización de sesiones de aprendizaje asistido con caballos, hemos implementado diversas estrategias de recogida de feedback cualitativo para acompañar en la evaluación procesual. Entre ellas destacan los testimonios en primera persona del alumnado - voces polifónicas-, las coordinaciones periódicas con profesionales del CRAE y del centro educativo, y las reflexiones plasmadas en diarios personales, tanto en el contexto escolar como en el recurso socioeducativo. Además, el uso de material audiovisual tomado durante las sesiones se ha usado para el enriquecimiento del análisis y la comprensión del proceso vivido por los/las participantes. Tales elementos no solo constituyen valiosos instrumentos de evaluación procesual, sino que también actúan como anclajes y facilitadores para la transferencia de las habilidades trabajadas con los caballos a otros ámbitos significativos para el desarrollo del alumnado.

Para potenciar la transferencia de las competencias adquiridas en la IpsiAC, se han propuesto ejercicios específicos, como la realización de charlas en el grupo clase de los alumnos y alumnas participantes, apoyadas por imágenes que permitan al educando relatar y reflexionar

sobre su experiencia. Asimismo, la elaboración de un álbum o diario personal, sustentado en imágenes, favorece la introspección sobre las destrezas desarrolladas, la identificación de pensamientos limitantes y la construcción de un autoconcepto más positivo.

La IpsiAC se fundamenta en una doble mediación: la relación afectiva y significativa que se establece tanto con el caballo como con el adulto con intención educativa. Este vínculo facilita la expresión de miedos, ilusiones, expectativas y logros personales, acompañando al alumnado en su proceso de crecimiento integral y fomentando la salida de la zona de confort, condición indispensable para el aprendizaje profundo y para la adquisición de nuevos patrones comunicativos y comportamentales alineados con la asertividad.

Creemos esencial remarcar que es fundamental trabajar para incorporar contextos de aprendizaje complementarios al académico, especialmente en entornos naturales y a través de propuestas vivenciales. Estas experiencias resultan especialmente beneficiosas para alumnado que ha crecido en situaciones de riesgo y exclusión social, ya que les permite aprender "en la vida y para la vida", como señala Perrenaud (1999), quien destaca la necesidad de movilizar la información y las competencias en el proceso educativo. La Intervención Psicoeducativa Asistida con Caballos, desde un enfoque preventivo y competencial, proporciona una mirada educativa apreciativa, validante y capacitante. Permite al alumnado adquirir habilidades intra e interpersonales transferibles a su vida cotidiana, con un impacto positivo tanto en su desarrollo académico como en su bienestar personal y social. En definitiva, la IpsiAC se consolida como una propuesta innovadora que complementa la malla curricular ordinaria y acompaña a la escuela en el reto de formar personas competentes, resilientes y preparadas para afrontar los desafíos de la vida.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, P. (2007). Un marc vivencial per al desenvolupament de competències. Universitat de Lleida.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
- Broadwell, M. (1969). Teaching for learning (XVI). *The Gospel Guardian*, 20(41).
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los Servicios Sociales. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3).
- Carretero-Bermejo, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 139–149.
- Carson, R. (1965). *Silent spring*. Houghton Mifflin.
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos: La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Ernst, M., y De La Fuente, M. (2007). *Manual básico de hipoterapia: Terapia asistida con caballos*. La Liebre de Marzo.
- Ferragut, M., y Fierro, M. A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y salud en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 28(1), 1–8.
- Franquet, A. (2017). *Hojarasca en otoño, amapolas en verano, caballos todo el año: La intervención psicoeducativa asistida con caballos: Un contexto educativo más allá de las cuatro paredes*. Editorial Fonoll.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gros Nacher, E. (2000) *Equinoterapia*. México. D.F. Trillas
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit (Early Childhood Development: Practice and Reflections, 8)*. Bernard Van Leer Foundation.
- Jiménez Morales, M., y López Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional & salud: Revisión de la evidencia empírica. *Anales de Psicología*, 25(1), 131–144.
- Jung, C. G., y Franz, M.-L. von. (1964). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Hueso, K. (2017). *Somos naturaleza: Un viaje a nuestra esencia*. Plataforma Actual.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930.

- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: El papel de la mediación social, el self y las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.
- Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva & su aportación a la comprensión del riesgo & la protección en la intervención social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12(1), 9–16.
- Perrenoud, P. (1999). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Pozo, J., y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Santillana Educación.
- Prakash, N., y Minhas, P. (Eds.). (2023). *Emerging perspectives in resilience and wellbeing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-7741-1>
- Rees, L. (2010). La mente del caballo. Los Mazalinos.
- Salguero, J. M., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21–34.
- Solano-Gómez, A. (2013). Inteligencia emocional en el trabajo: Sus implicaciones y el rol de la psicología laboral. *Humanitas*, 10(10), 201–214.
- Sempik, J. (2010). Green care and mental health: Gardening and farming and social care. *Mental Health and Social Inclusion*, 14, 15–22.
- Tarrés Vallespí, A., Blanch Gelabert, S., Forestello, A. M., y Arias-Sánchez, S. (2024). Prácticas docentes resilientes en la relación entre profesorado y familias en contextos socioeconómicos vulnerables: Realidades y oportunidades en una fase de emergencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 63–75.
- Vera, B., Carbelo, B., y Vecina, M. L. (2007). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40–49.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ediciones Austral.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.

SECCIÓN IV.

**GRUPOS VULNERABLES**

---

LA LÍNEA DE VIDA  
COMO HERRAMIENTA DE AUTOCONOCIMIENTO  
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:  
UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE  
DESDE LA PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL I  
Y PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL II

---

NOEMÍ ELENA BARDELLI

*Universidad Francisco de Vitoria*

SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

ADRIANA PATRIZA GONZÁLEZ PIZZIO

*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. DEL SABER AL SER: EL AUTOCONOCIMIENTO COMO EJE

El enfoque tradicional de la enseñanza universitaria se fundamenta en la transmisión de conocimientos formales propios de cada rama académica (Chernicoff Minsberg & Rodríguez Morales, 2018). Sin embargo, en el contexto actual, se propone que, además de transmitir tales conocimientos, la formación universitaria debe promover experiencias de aprendizaje que sean integrales, significativas y con un carácter transformador en el desarrollo personal de los estudiantes. Este desafío es particularmente relevante en estudios vinculados a las ciencias humanas y sociales como la psicología, donde es esencial que el proceso formativo incluya además de competencias conceptuales y técnicas, capacidades introspectivas, éticas y relacionales (Hageman, 2016).

Ente estas, el autoconocimiento ocupa un lugar clave. Entendido como la capacidad del individuo para investigar, identificar y reflexionar

críticamente sobre su propia trayectoria, sus valores, emociones, fortalezas y áreas de mejora (Báñez et al., 2017; de la Herrán Gascón, 2004). Su desarrollo no solo está ligado al bienestar psicológico, sino también a la autorregulación del aprendizaje, una toma de decisiones más consciente y a la construcción de una identidad académica y profesional coherente (p.e., Martínez Cano, 2007; da Costa Polonia et al., 2024).

Este capítulo presenta una propuesta de innovación docente llevada a cabo en las asignaturas de Psicología del Ciclo Vital I y Psicología del Ciclo Vital II, impartidas durante el primer curso del Grado en Psicología y Doble Grado de Psicología y Criminología. Esta intervención se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es un proceso situado y vivencial, en el que los contenidos teóricos se vinculan con la trayectoria vital de los alumnos mediante una estrategia pedagógica concreta: la elaboración de una línea de vida.

El objetivo de esta propuesta es doble: por un lado, promover procesos de autorreflexión que impulsen el desarrollo personal y profesional de los alumnos; y por otro, integrar los contenidos de la Psicología del Ciclo Vital en la interpretación de su propia trayectoria. Con este proyecto se pretende fomentar una experiencia educativa que fortalezca la identidad, que integre los conocimientos teóricos con la experiencia personal y que prepare al alumnado para un ejercicio más consciente de la profesión.

Este capítulo abarca la fundamentación teórica, el diseño y los resultados preliminares, así como la proyección de tal experiencia, con la finalidad de ofrecer una herramienta metodológica que fomente el autoconocimiento y proporcione evidencias sobre su impacto en la formación inicial de futuros profesionales de la psicología.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

Esta propuesta pedagógica parte de una concepción del aprendizaje universitario como proceso integral, en el que los conocimientos académicos se articulan con competencias personales, relaciones y éticas (de la Herrán Gascón, 2004; Varona-Domínguez, 2019.). Concretamente, se examina el rol del autoconocimiento en la educación de los estudiantes, no únicamente como herramienta de desarrollo individual, sino como

elemento clave para el desarrollo de una identidad académica y profesional coherente (McGill et al., 2025).

En este marco se propone la línea de vida como herramienta narrativa y reflexiva que permite a los estudiantes explorar y reevaluar su propia trayectoria vital, y establecer conexiones entre su experiencia y los contenidos de la asignatura (Leclerc-Olive, 1999). Esta técnica se sitúa en una pedagogía que reconoce el valor de la narrativa personal como medio para dotar de sentido al aprendizaje (Mirvis, 2019; Guzmán Benavente et al., 2022). La propuesta se contextualiza en las asignaturas Psicología del Ciclo Vital I y II, orientadas al estudio del desarrollo humano desde una perspectiva evolutiva, integradora y situada.

## 2.1. EL AUTOCONOCIMIENTO COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL

Dentro del conjunto de competencias transversales claves en la formación universitaria actual, el autoconocimiento ocupa un lugar clave (Delors et al., 1996; Assefa et al., 2024), Rodríguez, 2012; Varona-Domínguez, 2019; Assefa et al., 2024). El autoconocimiento articulado como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, permite al estudiante identificar sus fortalezas, emociones, valores y límites (De Vicente & Matulic, 2011) y además, está estrechamente relacionado con la autorregulación del aprendizaje, la toma de decisiones y la construcción de una identidad personal y profesional coherente (Báñez et al., 2017; Zabala, 2009).

En el contexto de la enseñanza de psicología se otorga al autoconocimiento un valor moral, ético y profesional, puesto que resulta esencial para la práctica reflexiva, empática y responsable del futuro profesional (Lilienfeld & Basterfield, 2020). Promover esta competencia desde los primeros cursos permite establecer los fundamentos de una actitud crítica y comprometida hacia el proceso de formación y las futuras acciones. Estudios como el de Pereira y colaboradores (2024) con psicoterapeutas en formación, evidencian que el autoconocimiento es clave por su relación con la autorregulación emocional y la toma de decisiones éticas. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar experiencias formativas que promuevan una conciencia crítica y progresiva.

En este sentido, la técnica de la línea de vida propuesta en este capítulo ofrece un espacio estructurado y guiado que permite a los estudiantes analizar su historia vital, identificar momentos significativos y reflexionar sobre cómo estas vivencias influyen en su aprender, en su relacionarse y en su proyección profesional.

## 2.2. LA LÍNEA DE VIDA COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA

La técnica de la línea de vida ha evidenciado ser un recurso pedagógico eficaz para fomentar procesos de introspección y construcción de sentido a partir de la propia experiencia (Sancho Gil, 2014; Tapia Gutiérrez & Muñoz Pirce, 2019; Guzman Benavente et al., 2022). Consiste en una representación narrativa y gráfica de los eventos personales más significativos, lo que permite la visualización de las trayectorias personales, la identificación de hitos, momentos de cambio, logros, pérdidas y aprendizajes, además de posibilitar la reinterpretación de los acontecimientos.

Su aplicación en entornos educativos se alinea con una visión del aprendizaje como un proceso situado, donde los contenidos no se adquieren de forma descontextualizada, sino en conversación con la historia, las vivencias y los contextos de referencia del propio individuo que aprende (Bruner, 1991; Mezirow, 2000). Desde el enfoque pedagógico, la línea de vida funciona como una herramienta dialógica y reflexiva, puesto que favorece la conexión entre la experiencia y el conocimiento; permite la expresión de emociones en un ambiente contenido, y promueve la construcción narrativa de la identidad (Guzman Benavente et al., 2022).

Resulta por tanto especialmente relevante para los estudios de psicología, puesto que permite abordar aspectos como la identidad y la transformación personal, mientras promueve la comprensión empática del otro (Dix & Fornells-Abrojo, 2023). La aplicación de la línea de vida se ha registrado tanto en entornos clínicos como en procesos de orientación, acompañamiento y formación (Muñoz Terra, 2012; Tapia Gutiérrez & Muñoz Pirce, 2019).

En este sentido, la línea de vida no solo representa una herramienta para la reflexión individual, sino también una estrategia formativa con la

capacidad de potenciar el sentido formativo, ético y humano de la educación universitaria.

### 2.3. PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL, PERFIL DEL ALUMNADO Y MARCO INSTITUCIONAL

Esta experiencia se enmarca en las asignaturas Psicología del Ciclo Vital I y II, impartidas en primer curso del Grado en Psicología y del Doble Grado en Psicología y Criminología. Ambas asignaturas abordan el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva multidimensional —biológica, psicológica, social, cultural y espiritual— y destacan el valor único de cada etapa vital, entendida no como un tránsito lineal, sino como una secuencia de fases interdependientes y con sentido propio (Sandoval-Obando et al., 2020).

Desde la práctica docente, se observado que los estudiantes suelen aproximarse a estos contenidos como un conocimiento teórico desvinculado de su experiencia personal, lo que limita el aprendizaje significativo y dificulta la asimilación profunda de los conceptos (Chernicoff Minsberg & Rodríguez Morales, 2018). Frente a ello, se considera necesario implementar estrategias metodológicas que favorezcan la conexión entre los contenidos teóricos y la experiencia vital del estudiante.

La línea de vida se introduce, como una herramienta reflexiva y narrativa que permite representar y analizar acontecimientos clave desde una perspectiva integradora. Su uso se alinea con el enfoque del curso de vida (Blanco, 2011), que incorpora la subjetividad del desarrollo mediante el análisis de trayectorias, transiciones y *turning points* (Blanco, 2011).

Esta propuesta responde a una necesidad pedagógica concreta: conectar el saber académico con la vivencia individual de cada estudiante. Además, el modelo educativo de la Universidad Francisco de Vitoria refuerza este tipo de iniciativas, al promover el acompañamiento docente, el aprendizaje experiencial y la formación integral de la persona en su dimensión profesional, social y ética (Giussani, 2023).

## 2.4. OBJETIVOS

El presente proyecto se plantea como una propuesta de innovación docente que busca promover un aprendizaje significativo a través de la integración entre contenidos académicos y experiencias personales. Se dirige al alumnado de primer curso de los grados en Psicología y en Psicología y Criminología, en el marco de las asignaturas Psicología del Ciclo Vital I y II.

Partiendo de la idea de que el desarrollo humano no puede comprenderse de manera abstracta y ajena a la propia experiencia vital, se propone implementar una estrategia metodológica que favorezca el autoconocimiento mediante la elaboración de líneas de vida. Esta herramienta permite conectar teoría y vivencia, fomentando así un aprendizaje con sentido.

El objetivo general de la intervención es fomentar el autoconocimiento y la toma de conciencia del alumnado a través de la construcción y análisis de su trayectoria personal como herramienta para integrar el saber académico con la dimensión subjetiva del desarrollo.

En términos más concretos, se pretende:

- promover en los estudiantes la capacidad de autorreflexión y de reflexión crítica de su historia personal
- fortalecer la autoestima y la autoconfianza en una etapa clave de transición universitaria
- contribuir a una experiencia formativa integral, en consonancia con el enfoque humanista del modelo educativo donde se enmarca el proyecto.

## 3. METODOLOGÍA

La propuesta se desarrolló como un proyecto de innovación docente orientado a promover el autoconocimiento mediante la técnica de la línea de vida. El enfoque adoptado combinó estrategias cuantitativas y cualitativas con el objetivo de recoger, tanto, indicadores acerca el

impacto de la intervención en variables personales (la autoestima y fortalezas del carácter) así como las vivencias subjetivas del estudiantado.

### 3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La estrategia didáctica basada en la línea de vida se implementó durante un curso académico completo, coordinada por un equipo docente de seis profesores. En Psicología del Ciclo Vital I, el alumnado abordó su infancia y adolescencia; en Psicología del Ciclo Vital II, se trabajó la adultez emergente y la proyección hacia etapas posteriores. Esta estructuración permitió abordar el ejercicio de la línea de vida desde una doble perspectiva: retrospectiva y prospectiva, respectivamente.

La actividad central consistió en la elaboración de una línea de vida personal, guiada mediante orientaciones y preguntas diseñadas por el equipo docente. El proceso se apoyó en actividades como escritura reflexiva, entrevistas a personas significativas, análisis narrativo, lecturas y dinámicas grupales, que facilitaron una exploración profunda desde diferentes niveles de análisis (cognitivo, emocional y relacional) y proporcionó al estudiantado un entorno seguro para la introspección y la expresión. Se insistió a los estudiantes en la confidencialidad de cada trabajo, remarcando en varias ocasiones que únicamente tendría acceso al contenido el profesor de la asignatura.

En el supuesto de que algún estudiante considerase que no se encontraba en el momento vital para realizar este trabajo, se le ofreció un trabajo alternativo, que permitiera igualmente alcanzar los objetivos formativos planteados. Esta actividad se basaba en la reconstrucción del ciclo vital de un personaje ficticio, utilizando obras literarias o audiovisuales. Este enfoque no solo respetó la diversidad de experiencias y momentos personales del alumnado, sino que también permitió desarrollar competencias de análisis crítico, comprensión empática y aplicación contextualizada de los conocimientos teóricos.

Como parte del proceso, se incluyó también una conferencia magistral sobre el sentido del existir humano, que aportó un marco filosófico y psicológico al trabajo narrativo, invitando a los estudiantes a considerar su trayectoria vital no solo desde el plano descriptivo, sino desde una

dimensión existencial y ética. Esta actividad permitió enriquecer la reflexión con preguntas orientadas al significado, la responsabilidad y el compromiso con el propio proceso de vida.

El proceso fue acompañado de una evaluación y revisión conjunta por parte del equipo docente con el objetivo de valorar la efectividad de la propuesta y garantizar su coherencia metodológica. Dicho proceso permitió identificar fortalezas, áreas de mejora y oportunidades para consolidar esta propuesta como una estrategia pedagógica sostenible, con sentido ético, académico y humano dentro de la formación universitaria universitario.

### 3. 2. PARTICIPANTES

El proyecto se desarrolló durante el curso 2024-2025 en *Psicología del Ciclo Vital I y II*, con una tasa de participación superior al 95 %, lo que evidencia un alto grado de implicación por parte del alumnado lo que refleja no solo un no solo una sólida adhesión a la propuesta, sino también el compromiso del estudiantado con un método educativo fundamentado en la introspección y la experiencia personal.

En total, 235 estudiantes completaron el pre y post-test en la primera asignatura y 154 en la segunda teniendo en cuenta las variaciones propias de la matrícula entre cuatrimestres y algunas dificultades puntuales de participación. De igual manera, los 235 estudiantes entregaron el trabajo, tanto la línea de vida como el trabajo alternativo.

En cuanto a las características sociodemográficas, la mayoría de los estudiantes tenía entre 18 y 20 años (menos del 5 % superaba esta franja etaria), dedicados de forma exclusiva a la formación universitaria. Para la mayoría, esta es su primera experiencia en la educación superior, lo que implica que el primer año académico suele estar atravesado por dudas, exploración vocacional y procesos de ajuste a las demandas y expectativas universitarias. Estos elementos contextuales resultan especialmente relevantes al momento de interpretar el impacto de una estrategia pedagógica como la línea de vida, que interpela directamente a la historia personal y al sentido del proyecto vital.

### 3.3. INSTRUMENTOS

Con el objetivo de evaluar los efectos del proyecto el desarrollo personal del estudiantado, se emplearon dos instrumentos psicométricos validado que fueron aplicados en dos momentos temporales diferentes (al inicio y al final de cada asignatura semestral).

- Versión abreviada y adaptada al castellano del Inventario de Fortalezas Personales VIA-IS (Castro-Solano y Cosentino, 2017), diseñado para evaluar 24 fortalezas individuales agrupadas en seis virtudes fundamentales (justicia, humanidad, sabiduría y conocimiento, trascendencia, templanza y coraje), en población adulta (mayores de 18 años). Esta versión incluye 24 ítems y emplea una escala de frecuencia tipo Likert de seis puntos. Los coeficientes de consistencia interna obtenidos fueron aceptables para la mayoría de las fortalezas, con valores de alfa de Cronbach entre 0.60 y 0.83. Este instrumento proporciona un enfoque positivo del desarrollo humano y resulta especialmente útil para identificar recursos internos vinculados con la autorregulación, el sentido, el razonamiento crítico o la gratitud, entre otros aspectos.
- La Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), validada para población española por Atienza et al. (2000), que mide la percepción general de valía personal y autoconfianza. La versión adaptada conserva los 10 ítems originales, administrados mediante una escala Likert de cuatro puntos. Presenta una estructura unifactorial, con un alfa de Cronbach de .87, lo que indica una adecuada fiabilidad interna.

Adicionalmente, se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas para recoger información cualitativa sobre la experiencia de los estudiantes, e incluía preguntas orientadas a explorar aprendizajes, dificultades, percepciones de utilidad y cambios subjetivos atribuidos a la actividad, una vez entregada la línea de vida. Esta herramienta ha demostrado ser particularmente útil para detectar señales de cambio personal y para otorgar voz a la subjetividad del estudiante, uno de los elementos fundamentales de la propuesta.

### 3.4. PROCEDIMIENTO

El diseño metodológico contempló una serie de cinco fases que se describen a continuación:

#### Fase 1. Presentación del proyecto y contextualización pedagógica

Al comienzo del primer cuatrimestre (septiembre de 2024), el equipo de profesores de Psicología del Ciclo Vital I presentó el proyecto a los alumnos, encuadrándolo en los propósitos de la materia y del modelo de educación institucional. Se detalló el propósito de la línea de vida como instrumento de autoconocimiento, además de su relación con los contenidos curriculares relacionados con la infancia y la adolescencia. En enero de 2025, el equipo docente de Psicología del Ciclo Vital II volvió a implementar la propuesta con el nuevo grupo, mostrando su uso en relación con los temas de la adultez emergente y las fases subsiguientes del ciclo vital.

#### Fase 2. Evaluación pre-test

Al inicio de cada cuatrimestre, se administraron dos instrumentos psicométricos: la versión abreviada y adaptada a español del VIA-IS (Castro-Solano y Cosentino, 2017) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), con el objetivo de recoger datos sobre fortalezas individuales y niveles de autoestima, respectivamente. Esta fase también sirvió para concienciar al alumnado sobre el enfoque introspectivo del proyecto y la relevancia de reflexionar sobre su propio recorrido vital. Cabe señalar que la participación del estudiantado fue totalmente voluntaria y, en todos los casos, se obtuvo previamente el consentimiento informado, garantizando el respeto por los principios éticos de la investigación educativa en el marco de una experiencia de innovación docente.

#### Fase 3. Desarrollo de la actividad

A lo largo de cada asignatura, los alumnos construyeron su trayectoria vital dentro de un portafolio personal, con el apoyo del docente y la inclusión de diversas actividades: lecturas escogidas, ejercicios de redacción guiada, entrevistas a personas relevantes y análisis narrativo de

sucesos relevantes. Esta fase concluyó con la entrega de la línea de vida y una última reflexión redactada.

#### Fase 4. Evaluación post-test y cuestionario abierto

Al finalizar cada cuatrimestre (diciembre de 2024 en Psicología del Ciclo Vital I y mayo de 2025 en Psicología del Ciclo Vital II), se volvieron a administrar los instrumentos psicométricos presentados en la fase 2, con el objetivo de identificar posibles variaciones en las escalas. Simultáneamente, se recogieron datos cualitativos mediante el cuestionario abierto diseñado para explorar la experiencia subjetiva de los estudiantes.

#### Fase 5. Actividades complementarias

Se llevó a cabo una conferencia presentada por Robert Neuburger, psiquiatra y terapeuta, que versó sobre el ciclo vital desde un enfoque existencial, relacional y psicológico.

### 3.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis cualitativo se centró en explorar las vivencias subjetivas del alumnado tras la elaboración de la línea de vida. El procedimiento analítico se basó en un enfoque de análisis temático inductivo, a partir del cual se identificaron tres categorías emergentes, construidas a partir de códigos generados directamente desde las narrativas estudiantiles. Estos códigos reflejan los significados atribuidos por los participantes a la experiencia, y dieron lugar a ejes interpretativos que permiten comprender en profundidad los efectos formativos de esta propuesta de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis cuantitativo, actualmente en proceso, contempla la aplicación de estadísticos descriptivos (media, desviación estándar) y pruebas inferenciales, específicamente la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el fin de valorar cambios significativos entre las puntuaciones pre y post en las variables de autoestima y fortalezas personales. Adicionalmente, se realizarán correlaciones bivariadas de Pearson para explorar las relaciones entre las distintas fortalezas personales evaluadas y la autoestima global, con el objetivo de identificar posibles

patrones de asociación relevantes desde una perspectiva de desarrollo personal. El análisis se realiza a través del software estadístico IBM SPSS Statistics (versión 30).

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados preliminares del análisis cualitativo, centrado en las vivencias del alumnado en relación con la elaboración de su línea de vida. Este análisis se llevó a cabo a partir de los testimonios recogidos mediante el cuestionario abierto, con el objetivo de identificar los significados atribuidos a la experiencia y explorar su impacto subjetivo.

A partir del análisis temático realizado, se identificaron tres categorías que agrupan un total de nueve códigos. En la tabla 1 se resumen las categorías, los códigos asociados, sus definiciones y citas extraídas de las narraciones de los alumnos:

**TABLA 1.** Resumen de las categorías y códigos, definición de los mismos y ejemplos encontrados.

Categorías	Códigos	Definición	Citas
Descubrimiento personal	Autoconciencia y transformación personal	Reconocimiento de la evolución propia, maduración o crecimiento a lo largo del tiempo.	“Lo mucho que he cambiado positivamente a lo largo de estos años y lo orgullosa que estoy de en quien me estoy convirtiendo.”
	Reevaluación de prioridades y valores	Identificación de aspectos esenciales como la familia, la amistad o principios personales olvidados.	“Me sorprendió la importancia de la familia en el desarrollo de un niño y como puede afectar el más mínimo detalle en su crecimiento.”
	Identificación de bloqueos o emociones ocultas	Detección de experiencias no procesadas o necesidades emocionales reprimidas.	“Descubrí que hay muchas cosas que tengo que sanar.”
Categorías	Códigos	Definición	Citas
Dificultades al	Obstáculos emocionales	Experimentar malestar emocional al revivir recuerdos	“Quizá el recordar momentos que no han

<p>construir la línea de vida</p>	<p>Limitaciones cognitivas o de memoria</p> <p>Barreras expresivas y de redacción</p>	<p>dolorosos o etapas complejas de la vida.</p> <p>Dificultades para recordar eventos del pasado, especialmente de la infancia</p> <p>Dificultad para organizar ideas o escribir</p> <p>Problemas para estructurar el relato, encontrar palabras o escribir experiencias íntimas.</p>	<p>sido del todo buenos en ciertas etapas de mi vida, pero usé la visión presente de mi misma...”</p> <p>“No recuerdo la mayoría de mi infancia por lo que tuve que preguntar a muchos miembros de mi familia...”</p> <p>“Me está costando escribir todo lo que he pasado porque siento que es demasiado íntimo.”</p>
<p>Fortalezas personales y áreas de mejora</p>	<p>Recursos personales identificados</p> <p>Competencias expresivas y metacognitivas</p> <p>Áreas de mejora percibidas</p>	<p>Reconocimiento de capacidades de afrontamiento, resiliencia, autonomía o perseverancia.</p> <p>Identificación de habilidades para expresar ideas, narrar, reflexionar o auto</p> <p>Detección de aspectos personales que requieren atención, mejora o trabajo futuro. evaluarse.</p>	<p>“Mi capacidad de superar los retos del desarrollo sin ayuda directa, por lo que con ayuda me será mucho más sencillo superarlos.”</p> <p>“Se me da bien redactar y escribir lo que pienso con detalle y precisión. Pienso que esta habilidad me va a ser útil para los trabajos de la universidad.”</p> <p>“Planeo trabajarlos.”</p>

Fuente: elaboración propia

#### 4.1 DESCUBRIMIENTO PERSONAL

El análisis de los textos revela tres experiencias diferentes entre los estudiantes en cuanto al descubrimiento personal. La mayoría identificó nuevas comprensiones sobre sí mismos, como heridas emocionales no sanadas (“*Descubrí que hay muchas cosas que tengo que sanar*”). Estas respuestas indican que la actividad promovió procesos de introspección valiosos, permitiendo resignificar eventos pasados y reconocer su impacto en el presente.

Al mismo tiempo, otro pequeño grupo de estudiantes señaló no haber experimentado descubrimientos relevantes, puesto que ya habían

realizado procesos de introspección previos, muchas veces vinculados a experiencias terapéuticas (“*Realmente no he descubierto nada... ya había hecho este proceso de autoconocimiento*”). Estas respuestas sugieren que el potencial revelador de la actividad varía según el grado de elaboración previa del yo.

Por último, algunos estudiantes, aunque no identificaron hallazgos novedosos, reconocieron que el ejercicio les permitió consolidar aprendizajes y resignificar vivencias. En todos los casos, la inclusión de la práctica narrativa colabora en el fortalecimiento de la identidad, la reflexión crítica y el bienestar emocional en este contexto educativo.

#### 4.2. DIFICULTADES PARA CONSTRUIR LA LÍNEA DE VIDA

Entre las dificultades más mencionadas se encuentran los obstáculos emocionales, cognitivos y expresivos. La evocación de recuerdos dolorosos fue el desafío más frecuente, generando reacciones emocionales intensas (“*Quizá el recordar momentos que no han sido del todo buenos en ciertas etapas de mi vida...*”). Si bien este contacto con vivencias significativas resulta valioso para el desarrollo personal, ha de ser encuadrado convenientemente. También se registraron dificultades para recordar etapas tempranas de la vida, lo que llevó a algunos a consultar a familiares (“*No recuerdo la mayoría de mi infancia, por lo que tuve que preguntar a muchos miembros de mi familia...*”). Otros relatan también dificultades en la organización y redacción del relato, resultando complejo poner experiencias íntimas en palabras. Aunque algunos no reportaron dificultades, estos resultados resaltan la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que contemplen la dimensión emocional del aprendizaje reflexivo.

#### 4.3. FORTALEZAS PERSONALES Y ÁREAS DE MEJORA

Esta área revela un alto grado de reflexión y autoconciencia del proceso de desarrollo tras realizar la línea de vida. Los estudiantes identifican cualidades personales que están relacionadas con la autonomía, la resiliencia y las capacidades de afrontamiento. (*Mi capacidad de superar los retos del desarrollo sin ayuda directa...*).

Se revela la posibilidad de que el alumno haya identificado recursos personales que no se habían explicitado antes. Los estudiantes señalan también algunos aspectos a mejorar y su intención de trabajar en ellos. Otros estudiantes explican cómo este trabajo lo habían realizado en procesos psicoterapéuticos previos (“*Ya lo había identificado en terapia*”).

Con esto, se evidencia que la escritura de línea de vida promueve el reconocimiento de fortalezas existentes, abriendo espacios para la planificación de mejoras personales y la autoevaluación crítica.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados preliminares permiten valorar el alcance y la profundidad de los objetivos planteados. El objetivo general buscaba fomentar el autoconocimiento y la toma de conciencia mediante la construcción de líneas de vida como herramienta integradora del saber académico y la experiencia subjetiva. Tal como evidencia el análisis cualitativo, esta integración no solo es factible, sino pedagógicamente fértil, y confirma la pertinencia de construir estrategias de enseñanza situadas en un modelo educativo de orientación humanista.

Los resultados cualitativos evidencian que la propuesta ha tenido un impacto formativo significativo que ha trascendido la mera adquisición de conocimientos académicos, manifestándose como un proceso de transformación subjetiva e identitaria (Lilienfeld & Basterfield, 2020). Los estudiantes lograron resignificar eventos del pasado y proyectarse hacia el futuro desde una narrativa más integrada (Mezirow, 2000). Asimismo, el reconocimiento y la movilización de recursos personales como la gratitud, la esperanza o la resiliencia evidencian una activación de procesos reflexivos que fortalecen la capacidad de agencia, entendida como la posibilidad de asumir un rol activo en la configuración del propio camino vital, académico y profesional (Heckhausen et al., 2019). Estos procesos impactan directamente en dimensiones clave para la adultez emergente, como la construcción del proyecto de vida, la definición del rumbo académico y la elaboración de una identidad profesional con sentido. Así, la propuesta no solo cumple con sus objetivos formativos, sino que se revela como una práctica pedagógica con alto valor

transformador, que responde a las necesidades del estudiantado en una etapa marcada por búsquedas, transiciones y decisiones fundamentales.

Respecto al primer objetivo específico, — promover en los estudiantes la capacidad de autorreflexión y reflexión crítica sobre su historia personal—, los hallazgos evidencian con claridad que la actividad de la línea de vida ha facilitado procesos de introspección profunda. La categoría “descubrimiento personal” muestra un nivel avanzado de elaboración subjetiva, en el que los estudiantes no solo identificaron eventos significativos de su biografía, sino que logran establecieron conexiones entre dichas experiencias y su configuración actual como personas en desarrollo. Esta actividad se revela como un recurso clave en la construcción identitaria, al permitir al estudiante comprenderse como personas en transformación (Báñez et al., 2017). Resultó especialmente relevante que este tipo de reflexión ocurra en el primer año universitario, momento en que los estudiantes están delineando su identidad como sujetos académicos, sus marcos de referencia y sus motivaciones profundas (Arnett, 2016). Así, esta propuesta de innovación docente no solo promovió la autorreflexión individual, sino que contribuyó a consolidar un posicionamiento ético y consciente frente al propio recorrido vital, que se convierte, a su vez, en insumo para la futura praxis profesional.

La posibilidad de mirar la propia historia desde una cierta distancia reflexiva, reconociendo tanto los condicionantes como las decisiones asumidas, permitió también a los estudiantes a pensarse como personas en transformación, capaces de resignificar sus vivencias (Assefa et al., 2024). Esta capacidad no es inmediata ni automática. Requiere condiciones pedagógicas específicas, entre ellas un marco seguro de trabajo, una guía docente sensible, y una propuesta estructurada que dé sentido al acto de narrarse. En este contexto, se considera que la técnica de la línea de vida actúa como un dispositivo de subjetivación que interrumpe la lógica lineal de las guías docentes y da lugar a un tiempo formativo distinto, más introspectivo, más humano, en el que la experiencia personal no es un obstáculo para el aprendizaje, sino su punto de partida (Guzmán Benavente et al., 2022).

En relación con el segundo objetivo — fortalecer la autoestima y la autoconfianza—, los resultados evidencian como muchos estudiantes

identificaron fortalezas y recursos personales que no habían reconocido previamente. Ante esto, los estudiantes hicieron explícito un proceso de reafirmación personal. La posibilidad de mirar hacia atrás y reconocer recursos personales frente a las adversidades vividas permitió resignificar experiencias pasadas como fuentes de crecimiento (Peterson y Seligman, 2004). Además, la actividad, al estar contenida emocionalmente en un entorno pedagógico guiado, reforzó la sensación de valía personal y fortaleció la creencia en la propia capacidad de afrontar nuevos retos (Naranjo Pereira, 2007). Cuando el estudiante es capaz de identificar los pilares que han sostenido su recorrido vital —aunque no siempre haya sido lineal o exitoso— se posibilita la construcción de una sensación de valía que trasciende el rendimiento académico y se proyecta en la vida universitaria y futura.

Desde la psicología del ciclo vital, se reconoce que la adultez emergente (Arnett, 2007) es una etapa especialmente sensible en términos identitarios, caracterizada por la exploración activa del yo y el diseño de proyectos personales y profesionales. En este contexto, la autoestima no es un constructo estático, sino una dimensión en construcción que se ve influida tanto por experiencias relacionales como por procesos reflexivos (Sandoval-Obando et al., 2020). Propuestas como la línea de vida confirman que es posible detener ese flujo continuo de demandas externas y abrir un espacio simbólico donde los estudiantes pueden mirar hacia atrás, validar sus esfuerzos y resignificar momentos de dificultad como fuentes de crecimiento.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo, — contribuir a una experiencia formativa integral—, los hallazgos cualitativos permiten afirmar que la propuesta ha generado un tipo de vivencia que trasciende el ámbito académico tradicional. La implementación de la actividad de la línea de vida durante el curso 2024-2025 fue percibida por los estudiantes no solo como una estrategia de aprendizaje, sino como un espacio privilegiado para explorar el sentido profundo de su trayectoria personal, promoviendo una comprensión más integrada de su identidad, valores y proyecto vital. Esta perspectiva reconoce al estudiante como sujeto activo y reflexivo, en sintonía con el modelo educativo de Razón Abierta que promueve una formación centrada en la persona, orientada a la verdad, el bien y el sentido (Lacalle Noriega, 2019).

En este sentido, la línea de vida se constituye como un recurso dialéctico que permite vincular el conocimiento académico con la experiencia personal y la reflexión ética y filosófica. En consecuencia, no solo se promueve un aprendizaje significativo, sino una formación humanista que toca la esencia de lo que somos, y que prepara a los futuros profesionales para actuar con mayor conciencia, compromiso y profundidad (Tapia Gutiérrez & Muñoz Pirce, 2019). Esta experiencia resalta la importancia de incluir propuestas formativas que convoquen al estudiante como sujeto pleno, implicando su historia, emociones, valores y aspiraciones. Solo cuando el conocimiento se enlaza con la vida es posible formar personas verdaderamente transformadas, capaces de pensar con profundidad y actuar éticamente.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares del proyecto evidencian que la elaboración de la línea de vida es una herramienta eficaz para la integración de teoría y experiencia, además, es un recurso pedagógico con un alto valor formativo. En el primer año del grado de Psicología, ha permitido generar un espacio reflexivo donde los estudiantes han podido identificarse como sujetos en proceso, con sus fortalezas y limitaciones, abriéndose a una comprensión más amplia y significativa de su trayectoria vital.

Esta experiencia, ha resaltado la necesidad de diseñar propuestas metodológicas que acompañen el desarrollo persona, académico y profesional de los estudiantes desde una perspectiva multidimensional. La actividad de la línea de vida ha promovido capacidades como la autorreflexión, la empatía, la autorregulación emocional y el pensamiento crítico.

Aunque los resultados obtenidos hasta el momento son prometedores, el proyecto presenta algunas limitaciones que conviene tener en cuenta de cara a su consolidación y expansión. En primer lugar, el impacto de la actividad de la línea de vida ha sido evaluado principalmente a través de datos cualitativos autoinformados, lo que introduce un grado de subjetividad en los resultados. Si bien este enfoque resulta pertinente dada la naturaleza reflexiva de la propuesta, es necesario complementar los análisis con una interpretación sistemática de los datos cuantitativos, actualmente en proceso.

Por otro lado, la implementación de la actividad depende en gran medida del grado de implicación del equipo docente y de su sensibilidad para acompañar los procesos personales que se activan en el alumnado. Esto puede generar variabilidad en la experiencia educativa entre distintos grupos o asignaturas, afectando la consistencia de los resultados. En caso de que alguna institución educativa opte por la réplica de la iniciativa, tendrá que contar con espacios de coordinación y apoyo a los docentes implicados para completar las diferentes fases del proyecto.

Se ha de contar además con que no todos los estudiantes se encuentran en el mismo momento vital ni disponen del mismo grado de madurez reflexiva, lo cual influye en el nivel de profundidad alcanzado durante el proceso narrativo.

También cabe señalar que, aunque se ofrecieron alternativas pedagógicas para aquellos alumnos que optasen por no realizar la línea de vida, la naturaleza introspectiva de la propuesta puede resultar emocionalmente exigente para aquellos que la realizan. Esto implica la necesidad de mantener estructuras de apoyo adecuadas para atender posibles situaciones de vulnerabilidad emocional.

Finalmente, el hecho de que la actividad se desarrolle en paralelo a otras exigencias académicas podría limitar el tiempo que el estudiantado dedica al trabajo introspectivo. La integración plena de este tipo de propuestas en la planificación curricular requiere un equilibrio cuidadoso entre profundidad, carga académica y acompañamiento docente.

Por tanto, se aspira a que la técnica de la línea de vida se constituye como un hilo conductor entre los conocimientos académicos y la experiencia, promoviendo una formación universitaria que no solo instruya, sino que transforme.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca como proyecto de innovación docente “La Línea de Vida como herramienta de autoconocimiento para los estudiantes de primer año del grado de Psicología y de Psicología y Criminología desde una visión integral y holística a través del estudio del ciclo vital individual” de la Convocatoria de Ayudas a la Innovación en el aprendizaje 2024/25, aprobado y financiado por la Universidad Francisco de Vitoria.

## 8. REFERENCIAS

- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. *Portico*.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016>.
- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219–222.  
<https://doi.org/10.1177/2167696815587422>
- Assefa, Y., Gebremeskel, M. M., Moges, B. T., & Tilwani, S. A. (2024). Transformation of higher education institutions from rhetoric commitment to a place of lifelong learning organizations: a meta synthesis study. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 2013-2025.
- Atienza, F.L., Balaguer, I. & Moreno, Y. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitat Tarraconensis*, 22, 29-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72716320.pdf>
- Báñez, T., Boixados A., Matulic V., Mesquida J. M., & Palacín C. (2017). Conceptualización del autoconocimiento como competencia profesional básica del trabajo social. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE): Investigación e Innovación Responsable, 29 y 30 de junio de 2017, Bilbao, España.
- Bender, K., Negi, N., y Fowler, D. (2010). Exploring the relationship between self-awareness and student commitment and understanding of culturally responsive social work practice. *Journal of ethnic & cultural diversity in social work*. 19(1), 34-53.
- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Castro Solano, A., & Cosentino, A. C. (2017). Virtudes y fortalezas del carácter en población adulta de Buenos Aires: Un estudio con un enfoque mixto émico/ético. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 23–32.  
<https://doi.org/10.18774/summa-vol14.num1-291>
- Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, 72, 29-37.
- Czyżowska, N., & Gurba, E. (2021). Does Reflection on Everyday Events Enhance Meaning in Life and Well-Being among Emerging Adults? Self-Efficacy as Mediator between Meaning in Life and Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9714. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189714>

- da Costa Polonia, A., Miotto, A. I., Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E., & Fernández-Bedoya, V. H. (2024). Protagonismo y autoconocimiento: perspectivas, factores y dinámicas intrapersonales e interpersonales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(2), 313-331.
- De la Herrán Gascón, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista complutense de educación*, 15(1), 11-50.
- De Vicente, I. y Matulič, M. V. (2011). La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social. *Servicios Sociales y Política Social. Educación superior en trabajo social: grado y postgrado*, 96, 53-73.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO
- Dix, J., & Fornells-Ambrojo, M. (2023). Therapists' experience of the lifeline in narrative exposure therapy. *Journal of Traumatic Stress*, 36(1), 106–116. <https://doi.org/10.1002/jts.22886>
- Giussani, L. (2023). *El sentido religioso*. Ediciones Encuentro, S.A.
- Guzmán Benavente, M. del R., Reynoso Vargas, K. M., Gurrola Domínguez, P. B., Maldonado Rivera, C. F., & Linares Olivas, O. L. (2022). La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales (ReLMeCS)*, 12(1), e105. <https://doi.org/10.24215/18537863e105>
- Hageman, H. F. (2016). Integral Education at the California Institute of Integral Studies. *International Journal of Pedagogy & Curriculum*, 23(1).
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2019). Agency and Motivation in Adulthood and Old Age. *Annual Review of Psychology*, 70, 191-217. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-010418-103043>
- Lacalle Noriega, M. (Dir.). (2019). *Diálogo entre las ciencias, la filosofía y la teología: II Congreso Razón Abierta*, 24–25 de septiembre de 2018, Universidad Europea de Roma (Roma). Editorial UFV.
- Leclerc-Olive, M. (1999). L'armature narrative des biographies. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 24(1), 169–193. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1530>
- Lilienfeld, S. O., & Basterfield, L. (2020). Reflective practice in clinical psychology. En S. O. Lilienfeld (Ed.), *Skeptical clinician's handbook* (pp. 193–210). Wiley. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12352>

- Martínez Cano, A. (2007). El incremento del autoconocimiento y la toma de decisiones en alumnos de educación secundaria obligatoria, de Cuenca. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(1), 17-30.
- McGill, C. M., Duslak, M., & Puroway, A. (2025). Idealism and ambiguity: encountering professional socialization in an emerging profession. *Reflective Practice*, 26(3), 461–475. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2459432>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mirvis, P. H. (2019). Increasing managers' self-awareness through storytelling and mask-making. Preparing for High Impact Organizational Change. <https://doi.org/10.4337/9781788116954.00013>
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1–27. <https://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Pereira, R., Pazo Pires, A., & Neto, D. (2024). Therapist self-awareness and perception of actual performance: The effects of listening to one recorded session. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 27(1). <https://doi.org/10.4081/ripppo.2024.722>
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. APA Press and Oxford University Press
- Rodríguez, A. (2012). Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad. Tesis Doctoral Universidad de Zaragoza, Ciencias de la Educación.
- Sandoval-Obando, E., Serra Desfilis, E., & García, Ó. F. (Eds.). (2020). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. Santiago de Chile: RIL Editores & Universidad Autónoma de Chile.
- Tapia Gutiérrez, C.P., & Muñoz Pirce, P. (2019). Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230206>
- Varona Domínguez, F. (2021). La formación universitaria integradora y activa: características básicas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2).

# LOS CINCO GRANDES FACTORES DE PERSONALIDAD: VULNERABILIDAD Y PROTECCIÓN FRENTE A LA SALUD MENTAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

---

MARÍA DEL MAR MUÑOZ ALEGRE  
*Universidad Francisco de Vitoria*

ÁNGELA OSUNA BENAVIDES  
*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. INTRODUCCIÓN

La salud mental de los jóvenes españoles es un tema de creciente preocupación, investigación y debate. Según el Barómetro Juventud, Salud y Bienestar 2023 (Kuric et al., 2023), el 17,4% de los jóvenes españoles, de entre 15 y 29 años, manifiesta haber experimentado “problemas psicológicos, psiquiátricos o de salud mental” con una frecuencia significativa en los últimos 12 meses (p.50). En torno al 45% de ellos refiere haber presentado recientemente y de manera habitual: “somnolencia continua”, “cansancio, falta de energía, apatía”, “problemas para concentrarse”, “sensación de estar triste, descaído/a, desesperanzado/a” y “miedo, aparentemente excesivo, ante el futuro o los riesgos del presente” (p.53). Resultados similares se recogen en el estudio publicado por la Fundación Atalaya (2024), realizado también con una muestra de jóvenes españoles de entre 15 y 29 años. El 16,4% de los mismos valora su salud mental de manera negativa; el 52,3% manifiesta síntomas moderados o graves de ansiedad y el 54% expresan tener dificultades relacionadas con un estado de ánimo bajo. Ambos estudios coinciden en señalar importantes diferencias de género, siendo las mujeres las que sufren con mayor frecuencia problemas de salud mental. Frente al 13,3% de varones que declara haber padecido trastornos psicológicos

de modo recurrente durante el último año, un 20,7% de las chicas refiere esa misma circunstancia (Kuric et al., 2023). También son las ellas quienes registran mayores niveles de ansiedad autopercibida (23,50% vs. 17,70% manifiesta síntomas graves) y depresión (31,3% vs. 25,7% muestra una sintomatología moderada-grave o grave).

En estrecha relación con la salud mental encontramos el fenómeno de la conducta suicida, cuyo incremento en la franja poblacional más joven ha suscitado una notable alarma social. De acuerdo con el informe elaborado por la Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2023), a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2022 se quitaron la vida 354 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 29 años (256 varones y 98 mujeres). En el caso de la conducta suicida se observa la llamada “paradoja de género” (Canetto y Sakinofsky, 1998). Así, mientras las mujeres refieren mayor ideación suicida y cometen más intentos autolíticos, son los varones quienes consuman el suicidio en un mayor porcentaje.

A pesar de que la juventud suele asociarse a conceptos como “fuerza”, “belleza” o “libertad”, lo cierto es que esta etapa del ciclo vital no está exenta de retos y de tensiones. La construcción de la identidad, la búsqueda de empleo, el inicio de la vida laboral, las exigencias propias de los estudios superiores, la emancipación de la familia de origen o el desarrollo de vínculos afectivos íntimos y estables, se suman a factores socioeconómicos que les sitúan en una “posición de vulnerabilidad ante los problemas de salud mental” (Gómez et al., 2024, p.7). Si tenemos en cuenta, además, que la salud mental “significa ser más capaces de relacionarse, desenvolverse, afrontar dificultades y prosperar” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022, p.2) resulta evidente su especial relevancia en este período de transición a la adultez.

Son numerosas las investigaciones orientadas a identificar los factores de riesgo y de protección frente a los trastornos psicológicos en esta franja etaria. La Red PROEMO (2024), en su Informe y Hoja de Ruta 2025 sobre la Salud y Bienestar Emocional en las Personas Adolescentes y Jóvenes, recoge una síntesis de los mismos dividiéndolos en “tres dominios” (individual, familiar y comunitario) que interactúan de manera dinámica (p.13). Dentro del nivel individual encontramos las

características de personalidad de los jóvenes: variable en la que se centra el presente trabajo.

Podemos definir la personalidad como las “cualidades psicológicas que contribuyen al perdurable y distintivo patrón de sentimientos, pensamiento y manera de conducirse de una persona” (Cervone y Pervin, 2009, p. 8). En la actualidad no existe un modelo teórico empíricamente validado y/o universalmente aceptado que explique el origen, el desarrollo, la estructura o la dinámica de este constructo psicológico. En su lugar, existen “paradigmas que compiten” o “coexisten” (Cloninger, 2003, p.23). De este modo, las teorías psicodinámicas, de los rasgos, cognitivas y del aprendizaje, biológicas y evolucionistas, así como las teorías humanistas y existencialistas, conviven con perspectivas más recientes de carácter integrador (Feist et al., 2014). Entre todos estos enfoques, ha sido la perspectiva de los rasgos —aquella que se ocupa de identificar, describir y medir las dimensiones estables de la personalidad— la que ha generado un mayor volumen de investigación empírica a lo largo de las últimas décadas. Dentro de este marco teórico se encuentra el modelo de los Cinco Grandes Factores (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad), cuya estructura ha sido validada mediante estudios realizados en distintos países y contextos culturales (Larsen y Buss, 2022).

La relación entre la salud mental y los cinco factores de personalidad ha recibido una considerable atención en la literatura científica. El neuroticismo y la extraversión son las dimensiones que han mostrado una asociación más consistente con el bienestar subjetivo y psicológico, tanto en la población general como en jóvenes universitarios. El neuroticismo —entendido como la tendencia a experimentar sentimientos desagradables y a manifestar una mayor inestabilidad emocional— se asocia negativamente con la satisfacción vital, el afecto positivo y distintas facetas del bienestar eudaimónico, como la autoaceptación y el dominio del entorno. Los estudiantes con puntuaciones elevadas en este rasgo encuentran mayores dificultades para desenvolverse con eficacia en contextos académicos exigentes. Por su parte, la extraversión -definida como una inclinación hacia la sociabilidad, el dinamismo y el entusiasmo- se relaciona positivamente con la frecuencia de afectos

positivos, el establecimiento de vínculos interpersonales satisfactorios y una actitud proactiva ante las dificultades. Además, actúa como un factor protector frente al estrés académico (Augusto et al., 2010; Chico, 2006; de la Fuente et al., 2021; Marrero y Carballeira, 2012). Estos hallazgos han sido respaldados por un metaanálisis reciente, basado en 462 estudios y una muestra acumulada de más de 334.000 participantes, que concluye que el neuroticismo presenta la correlación más fuerte y negativa con el bienestar general ( $r \approx -0,46$ ), mientras que la extraversión muestra una asociación positiva igualmente sólida ( $r \approx +0,37$ ), consolidándose como los predictores más robustos del bienestar psicológico y subjetivo (Anglim et al., 2020).

En contraste con la solidez empírica observada para el neuroticismo y la extraversión, los hallazgos relativos a la apertura a la experiencia, la amabilidad y la responsabilidad resultan menos concluyentes. La apertura a la experiencia —caracterizada por la curiosidad intelectual, la receptividad a nuevas ideas y la preferencia por entornos cambiantes— ha mostrado en algunos estudios una relación positiva con dimensiones del bienestar eudaimónico, como el crecimiento personal y la autorrealización. No obstante, su vinculación con los componentes afectivos del bienestar subjetivo (como la frecuencia de emociones positivas y la escasa presencia de afectos negativos) suele ser débil o estadísticamente poco significativa (Marrero y Carballeira, 2012). La amabilidad —entendida como una disposición prosocial basada en la empatía, la cooperación y la confianza interpersonal— parece favorecer el bienestar a través de relaciones sociales de mayor calidad y una menor propensión al conflicto, aunque su asociación podría depender en mayor medida de factores contextuales (Chico, 2006; Marrero y Carballeira, 2012). Por su parte, la responsabilidad —relacionada con el autocontrol, el sentido del deber y la organización personal— se ha vinculado al bienestar psicológico por su papel en la planificación, la regulación del comportamiento y el afrontamiento eficaz de situaciones estresantes, especialmente en el ámbito académico (Augusto et al., 2010; de la Fuente et al., 2021). Estas diferencias en la magnitud de la asociación con el bienestar subjetivo y psicológico se reflejan en el metaanálisis de Anglim et al. (2020), que halló una correlación moderada para la responsabilidad ( $r$

$\approx +0,25$ ) y asociaciones más modestas en el caso de la amabilidad ( $r \approx +0,17$ ) y la apertura a la experiencia ( $r \approx +0,15$ ).

Existen distintos modelos teóricos que tratan de explicar la relación entre la personalidad y el bienestar o la salud física y psicológica (Larsen y Buss, 2022). El “modelo de interacción” concibe la personalidad como un factor modulador entre los acontecimientos vitales y las estrategias de afrontamiento utilizadas. El “modelo transaccional” añade que la personalidad no solo influye en las respuestas al estrés, sino también en la interpretación y valoración de los sucesos e, incluso, en los hechos mismos. El “modelo de conducta de salud” plantea que la personalidad incide de manera indirecta en la salud, al promover estilos de vida que pueden resultar beneficiosos o perjudiciales. El “modelo de predisposición” plantea que tanto la personalidad como la salud-enfermedad son manifestaciones de una vulnerabilidad genética. Finalmente, el “modelo de conducta de enfermedad” subraya el papel de la personalidad en la percepción e interpretación de las sensaciones corporales. Estos cinco enfoques ofrecen marcos conceptuales útiles a la hora de comprender y analizar la vinculación entre la personalidad y la salud mental.

En síntesis, el aumento de los problemas de salud mental en la juventud española, evidenciado por datos epidemiológicos recientes, pone de relieve la necesidad de seguir estudiando los diversos factores implicados, así como la interacción entre ellos. La personalidad representa una variable clave a este respecto, especialmente desde la perspectiva de los rasgos. El modelo de los Cinco Grandes Factores ha demostrado una notable capacidad para explicar diferencias individuales en el bienestar psicológico, siendo el neuroticismo y la extraversión los predictores más destacados. No obstante, los resultados obtenidos para las otras tres dimensiones (apertura, amabilidad y responsabilidad) sugieren una relación menos directa con el bienestar psicológico, condicionada en parte por el contexto y otras variables mediadoras.

## 2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este trabajo son: (1) Describir las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) por una muestra de estudiantes del Grado en Psicología; (2)

observar posibles diferencias en función de la variable sexo e (3) identificar indicadores potenciales de vulnerabilidad y protección en relación con la salud mental y el bienestar psicológico, partiendo de la literatura científica revisada.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. PARTICIPANTES

La muestra está constituida por 594 estudiantes del Grado en Psicología de una universidad privada situada en Madrid (España). Del total, 107 (18%) son varones, 481 (81%) mujeres y 6 (1%) no respondieron a la pregunta relativa al sexo. La edad media de los participantes es de 20,55 años (DT = 1,38).

#### 3.2. DISEÑO Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

Este estudio adopta un diseño descriptivo con un enfoque metodológico cuantitativo. La variable objeto de investigación es la personalidad, considerada desde el modelo de los Cinco Grandes Factores: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad. El neuroticismo, como se mencionó en la introducción, hace referencia a la inestabilidad emocional. La extraversión se refiere a la tendencia a entablar relaciones sociales y a experimentar emociones positivas. La apertura se caracteriza por la curiosidad y el interés tanto por el mundo externo como interno. La amabilidad se define por el altruismo, la cooperación y la empatía. Finalmente, la responsabilidad implica autocontrol, organización y tolerancia a la frustración (Costa y McCrae, 2008).

#### 3.3. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) fue desarrollado por P. T. Costa y R. R. McCrae en 1978 y adaptado al español por A. Cordero, A. Pamos y N. Seisdedos en 1999 (Costa y McCrae, 2008). Se trata de un cuestionario de autoinforme diseñado para evaluar la personalidad desde el modelo de los Cinco Grandes Factores. Ofrece puntuaciones en cinco dimensiones principales —neuroticismo,

extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad— así como en las seis facetas que componen cada una de ellas y que figuran en la Tabla 1. El instrumento consta de 240 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde “en total desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. En su validación para población española, el NEO PI-R ha mostrado una elevada consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach de .90 para neuroticismo, .88 para extraversión, .88 para apertura, .86 para amabilidad y .89 para responsabilidad (Sanz y García-Vera, 2009). La baremación se basa en muestras de adultos y adultos jóvenes segmentadas en función del sexo.

**TABLA 1.** Factores y facetas evaluadas por el NEO PI-R (Costa y McCrae, 2008)

Factor	Dimensiones
Neuroticismo (N)	N <sub>1</sub> : Ansiedad N <sub>2</sub> : Hostilidad N <sub>3</sub> : Depresión N <sub>4</sub> : Ansiedad social N <sub>5</sub> : Impulsividad N <sub>6</sub> : Vulnerabilidad
Extraversión (E)	E <sub>1</sub> : Cordialidad E <sub>2</sub> : Gregarismo E <sub>3</sub> : Asertividad E <sub>4</sub> : Actividad E <sub>5</sub> : Búsqueda de emociones E <sub>6</sub> : Emociones positivas
Apertura (O)	O <sub>1</sub> : Fantasía O <sub>2</sub> : Estética O <sub>3</sub> : Sentimientos O <sub>4</sub> : Acciones O <sub>5</sub> : Ideas O <sub>6</sub> : Valores
Amabilidad (A)	A <sub>1</sub> : Confianza A <sub>2</sub> : Franqueza A <sub>3</sub> : Altruismo A <sub>4</sub> : Actitud conciliadora A <sub>5</sub> : Modestia A <sub>6</sub> : Sensibilidad a los demás
Responsabilidad (C)	C <sub>1</sub> : Competencia C <sub>2</sub> : Orden C <sub>3</sub> : Sentido del deber C <sub>4</sub> : Necesidad de logro C <sub>5</sub> : Autodisciplina C <sub>6</sub> : Deliberación

Fuente: Costa y McCrae (2008)

### 3.4. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se realizó a lo largo de cinco cursos académicos consecutivos: 2020-2021 (N = 92; 15,5%), 2021-2022 (N = 116; 19,5%), 2022-2023 (N = 88; 14,8%), 2023-2024 (N = 119; 20%) y 2024-2025 (N = 179; 30,1%). Todos los estudiantes matriculados en la asignatura “Psicología de la Personalidad”, correspondiente al tercer curso del Grado en Psicología, fueron invitados a participar de forma voluntaria durante una de las clases presenciales. El instrumento se administró de forma online, a través de la plataforma e-TEAediciones. El tipo de muestreo empleado fue, por consiguiente, no probabilístico por autoselección.

### 3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron procesados y analizados con el software estadístico IBM SPSS, versión 29. Se emplearon frecuencias absolutas y porcentajes para describir las puntuaciones obtenidas por la muestra en los distintos factores y facetas del Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R).

## 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de este estudio. Se muestran los porcentajes de hombres y mujeres que se sitúan en cada una de las franjas (“muy bajo”, “bajo”, “medio”, “alto” y “muy alto”) por dimensión y faceta, evaluadas por el NEO PI-R.

Como se muestra en la Tabla 2, en la dimensión *Neuroticismo*, el 59,8 % de los varones se sitúa en niveles *bajos* o *muy bajos*, mientras que el 34,6 % lo hace en niveles *altos* o *muy altos*. En el caso de las mujeres, el 35,3 % se ubica en los niveles *bajo* o *muy bajo*, frente al 57 % que alcanza niveles *altos* o *muy altos*. En términos globales, el 39,7 % de la muestra presenta puntuaciones *bajas* o *muy bajas* en neuroticismo, frente al 52,9 % que obtiene puntuaciones *altas* o *muy altas*.

Respecto a las diferentes facetas que integran este factor, el 58,8 % del total del alumnado (33,6 % de los varones y 64,2 % de las mujeres) obtiene puntuaciones *altas* o *muy altas* en *Ansiedad*; el 54,9 % (45,8 % varones y

56,7 % mujeres) en *Hostilidad*; el 56,9 % (44,9 % varones y 59,9 % mujeres) en *Depresión*; el 49,0 % (36,4 % varones y 51,7 % mujeres) en *Ansiedad social*; el 46,1 % (35,5 % varones y 48,4 % mujeres) en *Impulsividad*; y el 44,4 % (26,1 % varones y 48,2 % mujeres) en *Vulnerabilidad*.

**TABLA 2.** Resultados de la dimensión Neuroticismo

Dimensión		Franja				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Neuroticismo (N)						
	Varones	27,1%	32,7%	5,6%	21,5%	13,1%
	Mujeres	8,7%	26,6%	7,7%	28,5%	28,5%
	Total	12,1%	27,6%	7,4%	27,3%	25,6%
N1 (Ansiedad)						
	Varones	39,3%	22,4%	4,7%	22,4%	11,2%
	Mujeres	10,6%	17,7%	7,5%	29,9%	34,3%
	Total	15,8%	18,5%	6,9%	28,8%	30%
N2 (Hostilidad)						
	Varones	29%	18,7%	6,5%	16,8%	29%
	Mujeres	15,4%	19,5%	8,3%	19,1%	37,6%
	Total	18%	19,2%	7,9%	18,9%	36%
N3 (Depresión)						
	Varones	19,6%	28%	7,5%	31,8%	13,1%
	Mujeres	11,4%	21,6%	7,1%	31%	28,9%
	Total	13%	22,9%	7,2%	31%	25,9%
N4 (Ansiedad Social)						
	Varones	29,9%	24,3%	9,3%	19,6%	16,8%
	Mujeres	16,6%	24,9%	6,7%	21,6%	30,1%
	Total	19,2%	24,6%	7,2%	21,2%	27,8%
N5 (Impulsividad)						
	Varones	26,2%	29%	9,3%	19,6%	15,9%
	Mujeres	17,9%	24,5%	9,1%	16,4%	32%
	Total	19,2%	25,4%	9,3%	17%	29,1%
N6 (Vulnerabilidad)						
	Varones	31,8%	35,5%	6,5%	19,6%	6,5%
	Mujeres	14,3%	27,7%	9,8%	23,9%	24,3%
	Total	17,5%	28,8%	9,3%	23,2%	21,2%

**TABLA 3.** Resultados de la dimensión *Extraversión*

Dimensión		Franja				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Extraversión (E)						
	Varones	23,4%	22,4%	3,7%	20,6%	29,9%
	Mujeres	16,4%	23,5%	6%	22%	32%
	Total	17,7%	23,2%	5,6%	21,7%	31,8%
E1 (Cordialidad)						
	Varones	25,2%	19,6%	0%	23,4%	31,8%
	Mujeres	20,6%	10,4%	0%	34,1%	34,9%
	Total	21,4%	12%	0%	32,3%	34,3%
E2 (Gregarismo)						
	Varones	54,2%	7,5%	0%	10,3%	19,6%
	Mujeres	40,5%	10%	0%	6,4%	26,2%
	Total	42,9%	9,4%	0%	7,2%	24,9%
E3 (Asertividad)						
	Varones	12,1%	12,1%	0%	25,2%	50,5%
	Mujeres	15,4%	15,2%	0%	27,2%	42,2%
	Total	14,8%	14,6%	0%	26,6%	43,9%
E4 (Actividad)						
	Varones	23,4%	25,2%	0%	35,5%	15,9%
	Mujeres	18,3%	17,9%	0%	34,1%	29,7%
	Total	19,2%	19,4%	0%	34,2%	27,3%
E5 (Búsqueda Emocional)						
	Varones	11,2%	13,1%	0%	35,5%	40,2%
	Mujeres	20,2%	17,9%	0%	34,7%	27,2%
	Total	18,4%	17%	0%	34,8%	29,8%
E6 (Emociones Positivas)						
	Varones	29%	20,6%	0%	29%	21,5%
	Mujeres	16,6%	20,8%	0%	34,1%	28,5%
	Total	19%	20,7%	0%	33,2%	27,1%

Como se muestra en la Tabla 3, en la dimensión *Extraversión*, el 45,8% de los varones se sitúa en niveles *bajo* o *muy bajo*, mientras que el 50,5% lo hace en la franja *alta* o *muy alta*. Entre las mujeres, el 39,9% alcanza puntuaciones *bajas* o *muy bajas*, frente al 54% que se encuentra

en los niveles *altos* o *muy altos*. En términos globales, el 40,9% de la muestra presenta una extraversión *baja* o *muy baja*, mientras que el 53,5% muestra una tendencia *alta* o *muy alta* en este factor.

**TABLA 4. Resultados de la dimensión Apertura**

		Franja				
Dimensión		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Apertura (O)						
	Varones	14%	11,2%	8,4%	27,1%	39,3%
	Mujeres	12,7%	21,6%	7,1%	25,8%	32,8%
	Total	12,8%	19,7%	7,2%	25,9%	34,3%
O1 (Fantasía)						
	Varones	10,3%	12,1%	11,2%	33,6%	32,7%
	Mujeres	20,4%	13,1%	6%	26,6%	33,1%
	Total	18,4%	13%	7,6%	27,9%	33,2%
O2 (Estética)						
	Varones	25,2%	17,8%	2,8%	27,1%	27,1%
	Mujeres	26,2%	15,2%	5,8%	23,1%	29,7%
	Total	25,9%	15,7%	5,2%	23,9%	29,3%
O3 (Sentimientos)						
	Varones	17,8%	15%	0%	33,6%	33,6%
	Mujeres	7,3%	8,7%	0%	29,3%	54,7%
	Total	9,3%	9,8%	0%	30,1%	50,8%
O4 (Acciones)						
	Varones	33,6%	20,6%	11,2%	22,4%	12,1%
	Mujeres	31%	21,6%	10%	22,7%	14,8%
	Total	16,7%	16,7%	0%	33,3%	33,3%
O5 (Ideas)						
	Varones	2,8%	2,8%	5,6%	29%	59,8%
	Mujeres	14,3%	12,7%	4,4%	31%	37,6%
	Total	12,1%	10,8%	4,5%	30,5%	42,1%
O6 (Valores)						
	Varones	28%	15,9%	0%	35,5%	20,6%
	Mujeres	29,3%	16%	0%	34,5%	20,2%
	Total	29,1%	15,8%	0%	34,5%	20,5%

En lo que respecta a las distintas facetas de la *Extraversión*, el 66,6 % del estudiantado (55,2 % de los varones y 69 % de las mujeres) obtiene puntuaciones *altas* o *muy altas* en *Cordialidad*; el 32,1 % (29,9 % de los varones y 32,6 % de las mujeres) en *Gregarismo*; el 70,5 % (75,7 % de los varones y 69,4 % de las mujeres) en *Asertividad*; el 61,5 % (51,4 % de los varones y 63,8 % de las mujeres) en *Actividad*; el 64,6 % (75,7 % de los varones y 61,9 % de las mujeres) en *Búsqueda de emociones*; y el 60,3 % (50,5 % de los varones y 62,6 % de las mujeres) en *Emociones positivas*.

En relación con la dimensión de *Apertura*, los datos recogidos en la Tabla 4 muestran que, el 25,2% de los varones se sitúa en niveles *bajo* o *muy bajo*, mientras que el 66,4% lo hace en la franja *alta* o *muy alta*. Entre las mujeres, el 34,3% alcanza puntuaciones *bajas* o *muy bajas*, frente al 58,9% que se encuentra en los niveles altos o muy altos. En términos globales, el 32,5% de la muestra presenta una apertura a la experiencia *baja* o *muy baja*, mientras que el 60,2% muestra una tendencia *alta* o *muy alta* en este factor.

En lo que respecta a las distintas facetas de la *Apertura*, el 61,1 % de los participantes (66,3 % de los varones y 59,7 % de las mujeres) obtiene puntuaciones *altas* o *muy altas* en *Fantasia*; el 53,2 % (54,2 % de los varones y 52,8 % de las mujeres) en *Estética*; el 80,9 % (67,2 % de los varones y 84 % de las mujeres) en *Sentimientos*; el 66,6 % (34,5 % de los varones y 37,5 % de las mujeres) en *Acciones*; el 72,6 % (88,8 % de los varones y 68,6 % de las mujeres) en *Ideas*; y el 55 % (56,1 % de los varones y 54,7 % de las mujeres) en *Valores*.

Según se muestra en la Tabla 5, en la dimensión *Amabilidad*, el 65,5 % de los varones obtiene puntuaciones *bajas* o *muy bajas*, mientras que el 28,1 % se sitúa en niveles *altos* o *muy altos*. En el caso de las mujeres, el 42 % se ubica en la franja *baja* o *muy baja*, frente al 52,4 % que alcanza puntuaciones *altas* o *muy altas*. Considerando el total de participantes, el 46,5 % presenta niveles *bajos* o *muy bajos*, y el 47,8 % puntuaciones *altas* o *muy altas*.

**TABLA 5. Resultados de la dimensión Amabilidad**

Dimensión		Franja				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Amabilidad (A)						
	Varones	44,9%	20,6%	6,5%	15%	13,1%
	Mujeres	14,3%	27,7%	5,6%	21,4%	31%
	Total	20,2%	26,3%	5,7%	20,2%	27,6%
A1 (Confianza)						
	Varones	26,2%	23,4%	4,7%	29,9%	15,9%
	Mujeres	18,9%	13,9%	8,5%	29,7%	28,9%
	Total	20,4%	15,7%	7,9%	29,6%	26,4%
A2 (Franqueza)						
	Varones	55,1%	14%		19,6%	11,2%
	Mujeres	27,9%	15,2%		34,5%	22,5%
	Total	33,2%	15%		31,6%	20,2%
A3 (Altruismo)						
	Varones	21,5%	13,1%	15,9%	17,8%	31,8%
	Mujeres	7,1%	10,4%	6,7%	27%	48,9%
	Total	9,8%	11,1%	8,2%	25,1%	45,8%
A4 (Actitud Conciliadora)						
	Varones	37,4%	22,4%	9,3%	19,6%	11,2%
	Mujeres	32,2%	14,8%	6%	21,2%	25,8%
	Total	33%	16,2%	6,9%	21%	22,9%
A5 (Modestia)						
	Varones	49,5%	24,3%	0%	17,8%	8,4%
	Mujeres	27,2%	22,7%	0%	27,9%	22,2%
	Total	31,5%	22,9%	0%	25,9%	19,7%
A6 (Sensibilidad por los Demás)						
	Varones	32,7%	7,5%	10,3%	27,1%	22,4%
	Mujeres	15,8%	7,3%	9,6%	34,3%	33,1%
	Total	18,7%	7,6%	9,9%	32,7%	31,1%

Respecto a las diferentes facetas que engloba este factor, el 56 % de los alumnos que componen la muestra (45,8 % de los varones y 58,6 % de las mujeres) obtiene puntuaciones *altas* o *muy altas* en *Confianza*; el 51,8 % (30,8 % de los varones y 57 % de las mujeres) en *Franqueza*; el

70,9 % (49,6 % de los varones y 75,9 % de las mujeres) en *Altruismo*; el 43,9 % (30,8 % de los varones y 47 % de las mujeres) en *Actitud conciliadora*; el 45,6 % (26,2 % de los varones y 50,1 % de las mujeres) en *Modestia*; y el 63,8 % (49,5 % de los varones y 67,4 % de las mujeres) en *Sensibilidad a los demás*.

**TABLA 6.** Resultados de la dimensión Responsabilidad

Dimensión		Franja				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Responsabilidad (C)						
	Varones	15,9%	29%	7,5%	25,2%	22,4%
	Mujeres	13,9%	22%	5,8%	25,4%	32,8%
	Total	14,3%	23,6%	6,1%	25,3%	30,8%
C1 (Competencia)						
	Varones	11,2%	9,3%		39,3%	40,2%
	Mujeres	10,8%	10%		30,1%	49,1%
	Total	10,9%	9,9%		31,6%	47,5%
C2 (Orden)						
	Varones	21,5%	27,1%	7,5%	22,4%	21,5%
	Mujeres	17%	21,2%	4,2%	26,4%	31,2%
	Total	18%	22,2%	4,7%	25,8%	29,3%
C3 (Sentido del Deber)						
	Varones	27,1%	10,3%		37,4%	25,2%
	Mujeres	19,5%	16,6%		35,6%	28,3%
	Total	21%	15,8%		35,5%	27,6%
C4 (Necesidad de Logro)						
	Varones	29,9%	13,1%	8,4%	29,9%	18,7%
	Mujeres	21%	11,6%	8,7%	29,9%	28,7%
	Total	22,7%	12,1%	8,6%	29,8%	26,8%
C5 (Autodisciplina)						
	Varones	29,9%	24,3%	4,7%	19,6%	21,5%
	Mujeres	22,2%	14,3%	6,2%	27,7%	29,5%
	Total	23,7%	16%	6,1%	26,3%	27,9%
C6 (Deliberación)						
	Varones	19,6%	18,7%	8,4%	24,3%	29%
	Mujeres	17,5%	22,9%	6,7%	26,8%	26,2%
	Total	17,8%	22,6%	7,1%	26,1%	26,4%

En relación con el factor *Responsabilidad*, los datos recogidos en la Tabla 6 indican que el 44,9 % de los varones se sitúa en niveles *bajo* o *muy bajo*, mientras que el 47,6 % lo hace en la franja *alta* o *muy alta*. Entre las mujeres, el 35,9 % obtiene puntuaciones *bajas* o *muy bajas*, frente al 58,2 % que alcanza niveles *altos* o *muy altos*. En términos generales, el 37,9 % de la muestra presenta una responsabilidad *baja* o *muy baja*, mientras que el 56,1 % se ubica en los niveles *altos* o *muy altos* en esta dimensión.

En lo que respecta a las distintas facetas de la *Responsabilidad*, el 79,1 % de los estudiantes (79,5 % de los varones y 79,2 % de las mujeres) alcanzan puntuaciones *altas* o *muy altas* en *Competencia*; el 55,1 % (43,9 % de los varones y 57,6 % de las mujeres) en *Orden*; el 63,1 % (62,6 % de los varones y 63,9 % de las mujeres) en *Sentido del Deber*; el 56,6 % (48,6 % de los varones y 58,6 % de las mujeres) en *Necesidad de Logro*; el 54,2 % (41,1 % de los varones y 57,2 % de las mujeres) en *Autodisciplina*; y el 55 % (53,3 % de los varones y 53 % de las mujeres) en *Deliberación*.

## 6. DISCUSIÓN

Los objetivos que se han planteado en este trabajo son: en primer lugar, describir las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) por una muestra de estudiantes del Grado en Psicología; en segundo lugar, observar posibles diferencias en función de la variable sexo y, por último, identificar potenciales indicadores de vulnerabilidad y protección en relación con la salud mental y el bienestar psicológico.

Respecto a la dimensión *Neuroticismo*, los resultados obtenidos en este estudio reflejan que el 52,9% del total de la muestra se sitúan en niveles altos o muy altos, lo que podría indicar una elevada ansiedad, así como una baja satisfacción vital. Este resultado es acorde con los hallazgos de Anglim et al. (2020) quienes demostraron en su metaanálisis que el *Neuroticismo* presenta una fuerte vinculación con niveles bajos de bienestar psicológico y satisfacción vital. Asimismo, es congruente con los estudios de Augusto et al. (2010), Chico (2006), De la Fuente et al. (2021) y Marrero y Carballeira (2012); todos los autores demuestran

que existe una asociación negativa entre el *Neuroticismo* y la satisfacción con la vida. Otro resultado relevante de este estudio es que el 57% de las mujeres muestra niveles altos o muy altos en *Neuroticismo*. Este hallazgo coincide con los presentados por el estudio publicado por la Fundación Atalaya (2024) y con Kuric et al. (2023). Ambos estudios coinciden en que las mujeres presentan una mayor incidencia de problemas de salud mental, así como niveles más elevados de ansiedad percibida y síntomas depresivos, en comparación con los varones, que muestran niveles inferiores.

Si se atiende a las facetas del factor *Neuroticismo*, se observan porcentajes superiores al 44% en todas ellas. Destacan los porcentajes de *Ansiedad* (58,8%), *Hostilidad* (54,9%) y *Depresión* (56,9%) del total del alumnado. En todas ellas los porcentajes de las mujeres fueron superiores al de los varones. Este resultado es congruente, en lo que se refiere a los porcentajes de *Ansiedad* y *Depresión*, con los hallazgos de Kuric et al. (2023) que señalaron que las mujeres mostraban niveles elevados de ansiedad autopercebida y de depresión.

Los resultados que se acaban de presentar respaldan la idea del *Neuroticismo* como factor de vulnerabilidad en relación a la salud mental y al bienestar psicológico (Anglim et al., 2020; Augusto et al., 2010; Chico, 2006; de la Fuente et al., 2021; Marrero y Carballeira, 2012).

Una posible explicación de los niveles obtenidos en relación al *Neuroticismo*, puede vincularse a las motivaciones de los alumnos de psicología en la elección del Grado Universitario. Gámez et al. (2015) encontraron que la motivación de algunos estudiantes estaba relacionada con la ayuda a los demás, mientras que otros alumnos estaban interesados en el funcionamiento de la mente, la comprensión del comportamiento humano y la resolución de los propios conflictos psicológicos. Por su parte, Gámez y Marrero (2003) encontraron resultados similares: un porcentaje de la muestra estudió psicología para superar problemas emocionales o mejorar las relaciones interpersonales.

Con respecto a la dimensión *Extraversión*, los resultados obtenidos en esta investigación confirman la asociación positiva entre la extraversión y el bienestar psicológico, documentada por varios autores que señalan la vinculación de este factor con la satisfacción con la vida, las

relaciones interpersonales, la reducción de estrés en el ámbito académico y el bienestar psicológico (Augusto et al., 2010; Chico, 2006; de la Fuente et al., 2021; Marrero y Carballeira, 2012).

Los resultados del presente estudio reflejan que 53,5 % de la totalidad de alumnos mostró niveles altos o muy altos en esta dimensión, lo que sugiere la presencia de rasgos como la sociabilidad, el entusiasmo, y la tendencia a experimentar emociones positivas (Augusto et al., 2010; Chico, 2006; de la Fuente et al., 2021; Marrero y Carballeira, 2012). Asimismo, es congruente con los hallazgos del metaanálisis de Anglim et al. (2020). Estos autores encontraron una asociación positiva entre el factor *Extraversión* y el bienestar general. Todos estos estudios sitúan a la dimensión *Extraversión* como un factor de protección en relación con la salud mental y el bienestar psicológico. Otro resultado relevante del presente estudio se refiere a los porcentajes de varones y mujeres en este factor. En este sentido, se observa que los varones y las mujeres se sitúan en las franjas altas o muy altas (50,5 % y 54 % respectivamente). Aunque estos porcentajes son similares, el porcentaje de las mujeres es levemente superior. Estos resultados son acordes con estudios previos que muestran que las mujeres puntúan más alto en comparación con los varones (Costa et al., 2001; Feingold, 1994).

Tomando en consideración las facetas del factor *Extraversión*, se muestran porcentajes superiores al 60% en todas ellas excepto en *Gregarismo*, que arroja un porcentaje del 32,1%, siendo levemente superior el porcentaje en mujeres (32,6%) en comparación con los varones (29,9%).

Respecto a las facetas que obtienen porcentajes superiores al 60%, destacan la *Asertividad* (70,5%) rasgo fundamental en la comunicación, la *Cordialidad* (66,6%) y las *Emociones positivas* (60,3%). El porcentaje de esta faceta podría explicarse a través de la idea defendida por varios autores sobre la *Extraversión* como factor de protección frente al estrés académico (Augusto et al., 2010; Chico, 2006; de la Fuente et al., 2021; Marrero y Carballeira, 2012).

Atendiendo a la diferencia entre sexos, las mujeres obtienen porcentajes superiores en todas las facetas, excepto *Asertividad* y *Búsqueda de emociones*. Estos resultados son consistentes con las investigaciones de

Costa et al. (2001) quienes encontraron que las mujeres puntuaban más alto en *Extraversión*, en concreto en *Emociones positivas* y *Cordialidad*.

En lo referente a la dimensión *Apertura*, los resultados obtenidos muestran que un 60,2 % de los estudiantes presenta niveles altos o muy altos en este factor, un rasgo caracterizado por la curiosidad intelectual, la receptividad a nuevas ideas y la sensibilidad estética. Esta proporción se alinea con estudios previos que han identificado asociaciones positivas entre la apertura y ciertas dimensiones del bienestar psicológico. Sin embargo, dicha asociación presenta una escasa significación estadística (Marrero y Carballeira, 2012).

Respecto a la dimensión *Amabilidad*, los datos revelan, considerando el total de participantes, porcentajes similares de los estudiantes que se sitúan en franjas altas o muy altas y los que se sitúan en franjas bajas o muy bajas. Sin embargo, los porcentajes cambian si tenemos en cuenta las diferencias entre varones y mujeres. En este sentido las mujeres se sitúan en niveles altos o muy altos en comparación con los varones. Esto es consistente con Costa et al. (2001) quien encuentran que las mujeres obtienen puntuaciones superiores a los varones en este factor.

Tomando en consideración las facetas de este factor, destacan los porcentajes de *Confianza* (56%), *Franqueza* (51,8%), *Altruismo* (70,9%) y *Sensibilidad a los demás* (63,8%). Estos resultados son congruentes con Chico (2006) y Marrero y Carballeira (2012), quienes consideran el factor *Amabilidad* como una inclinación prosocial basada en la empatía, la confianza y la colaboración. No obstante, los autores advierten que su impacto puede estar sujetos a factores contextuales

Si tenemos en cuenta la diferenciación por sexo, se observa que las mujeres obtienen porcentajes superiores a los varones, lo que podría explicarse por una mayor disposición prosocial en las mujeres en comparación con los varones.

Por último, respecto a la dimensión *Responsabilidad*, los resultados muestran porcentajes similares (en torno al 50%) en varones que se sitúan en niveles bajos o muy bajos y niveles altos o muy altos considerando la totalidad de la muestra. En el caso de las mujeres, el porcentaje que alcanza niveles altos o muy altos es superior al porcentaje que se sitúa en

niveles bajos o muy bajos. Esto podría ser consistente con los hallazgos de Augusto et al. (2010) y De la Fuente et al. (2021), quienes plantean que el factor *Responsabilidad* se asocia con el bienestar psicológico, por el rol que tiene en la planificación y regulación de la conducta, así como en el afrontamiento de situaciones que generan estrés. Por tanto, se podría decir que las mujeres muestran, en términos generales, una mayor responsabilidad y, por tanto, un mayor bienestar psicológico.

## 7. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes de este estudio son:

- El *Neuroticismo* se configura como un posible factor de vulnerabilidad psicológica, especialmente entre las mujeres, donde más de la mitad presenta puntuaciones *altas* o *muy altas*. En los varones, los porcentajes son notablemente inferiores.
- La *Extraversión* actúa como un posible factor de protección, con más de la mitad de la muestra en niveles *altos* o *muy altos*. Destacan especialmente las facetas de *Asertividad*, *Cordialidad* y *Emociones positivas*. Las mujeres obtienen puntuaciones algo superiores, salvo en *Asertividad* y *Búsqueda de emociones*.
- En *Apertura*, la mayoría del estudiantado se sitúa en niveles *altos* o *muy altos*, con una distribución relativamente equilibrada por sexo. Las mujeres sobresalen en la faceta *Sentimientos*, mientras que los hombres lo hacen en *Ideas*.
- Los resultados en *Amabilidad* son más dispares: mientras que la mitad de las mujeres puntúan en niveles *altos* o *muy altos*, la mayoría de los varones se concentra en la franja *baja* o *muy baja*. Destacan especialmente las facetas *Altruismo* y *Sensibilidad a los demás*, con mayores puntuaciones en mujeres.
- La *Responsabilidad* muestra un perfil elevado en el total de la muestra, con mayor presencia de puntuaciones *altas* o *muy altas* entre mujeres. Las facetas *Competencia*, *Sentido del deber* y *Deliberación* presentan los porcentajes más altos y estables entre sexos.

El presente estudio presenta diversas limitaciones. En primer lugar, al tratarse de un diseño transversal, no es posible analizar cómo varían las dimensiones de personalidad a lo largo del Grado. En segundo lugar, los resultados no pueden generalizarse al conjunto del estudiantado universitario, dado que la muestra no es representativa. En tercer lugar, la selección exclusiva de alumnos de tercer curso restringe la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otros niveles académicos. En cuarto lugar, la utilización de un instrumento de autoinforme, que puede haber introducido un sesgo de deseabilidad social. Además, una parte del alumnado cumplimentó el NEO PI-R durante la pandemia por COVID-19, que generó elevados niveles de ansiedad; este hecho pudo influir en un aumento de las puntuaciones en la dimensión *Neuroticismo*. Finalmente, el enfoque cuantitativo adoptado impide explorar experiencias subjetivas vinculadas a las dimensiones de personalidad, la salud mental y el bienestar psicológico.

Como prospectiva, se propone ofrecer soluciones a las limitaciones antes planteadas y proponer futuras líneas de investigación. En lo referente a las soluciones, sería conveniente realizar estudios longitudinales que permita analizar la evolución de las dimensiones de la personalidad y su relación con la salud mental y el bienestar psicológico. Asimismo, se plantea ampliar la muestra con alumnos de diferentes universidades, cursos académicos y contextos culturales para aumentar la representatividad de la muestra. También, complementar la evaluación con instrumentos que no sean autoinformes. De igual manera, sería aconsejable realizar estudios con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) para analizar experiencias personales y vivencias relacionadas con las dimensiones y los factores de vulnerabilidad y de protección en salud mental.

En relación con futuras líneas de investigación, se sugiere realizar un estudio longitudinal que combine metodología cuantitativa y cualitativa y elaborar programas de prevención selectiva para favorecer factores de protección y eliminar factores de vulnerabilidad en relación a la salud mental y bienestar psicológico. También, implementar estrategias educativas que incluyan programas de acompañamiento psicológico.

## 8. REFERENCIAS

- Anglim J., Horwood, S., Smillie L.D., Marrero, R. J. y Wood, J.K.(2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(4), 279-323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>.
- Augusto, J. M., Pulido Martos, M. y López-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(6), 783–794. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.6.783>.
- Canetto, S. S. y Sakinofsky, I. (1998). The gender paradox in suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 28(1), 1-23.
- Cervone, D. y Pervin, L.A. (2009). *Personalidad. Teoría e investigación* (2ª ed.). Manual Moderno.
- Chico, E. (2006). Personality Dimensions and Subjective Well-Being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 38-44. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005953>
- Cloninger, S.C. (2003). *Teorías de la Personalidad* (3ª ed.). Pearson Educación.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (2008). Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R). Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI). Manual Profesional (3ª ed.). Hogrefe TEA Ediciones.
- Costa, P. T., Jr., Terracciano, A. y McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322–331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- De la Fuente, J., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., Vera-Martínez, M. M., Martínez-Vicente, J. M. y Peralta-Sánchez, F. J. (2021). Resilience as a Buffering Variable Between the Big Five Components and Factors and Symptoms of Academic Stress at University. *Frontiers in Psychiatry*, 12 (12:600240). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.600240>.
- Kuric, S., Sanmartín, A., Ballesteros, J. C. y Gómez Miguel, A. (2023). *Barómetro Juventud, Salud y Bienestar 2023*. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.52810.5281/zenodo.8170910>.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429–456.
- Feist, J., Feist, G. J. y Roberts, T. A. (2014). *Teorías de la Personalidad* (8ª ed.). McGraw-Hill.

- Fundación Atalaya. Observatorio de Salud Mental Infanto-Juvenil (2024). *Inquietudes, preocupaciones y salud mental de la juventud en España*. Estudio 2024. Autor.
- Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2024). *Suicidio España 2023*. Autor.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de psicología*, 19(1), 121-131
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. M. y Urrutia, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad. *Anales de psicología*, 31(2), 589-599. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171851>
- Gómez, A., Sanmartín, A., Kuric, S., Calderón, D., Zaragoza, E., Andújar, A. y Sabín, F. (2024). *Salud mental y desigualdad de jóvenes en España*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12532224>.
- Larsen, R. y Buss, D. M. (2022). *Psicología de la Personalidad. Dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2012). The contribution of personality to psychological well-being: An exploratory study. En M. Celinski y K. M. Gow (Eds.), *Continuity versus creative response to challenge. The primacy of resilience and resourcefulness in life and therapy* (pp. 105–118). Nova Science Publishers.
- Organización Mundial de la Salud (2022). Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. Autor.
- Red PROEMO (2024). Informe y hoja de ruta 2025 sobre la salud y bienestar emocional en las personas adolescentes y jóvenes. Autor.
- Sanz, J. y García-Vera, M. P. (2009). Nuevos Baremos para la Adaptación Española del Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R): Fiabilidad y Datos Normativos en Voluntarios de la Población General. *Cínica y Salud*, 20(2), 131-144.

¡CUIDADO CON LO QUE CANTAMOS!  
DE LA TRADICIÓN A LA INCLUSIÓN EN  
LA FORMACIÓN MUSICAL DEL PROFESORADO  
DE EDUCACIÓN INFANTIL

---

FERRAN ESCRIVÀ LLORCA  
*Universitat de València*

MARIA MONTESINOS CASTAÑEDA  
*Universitat de València*

ANDREA GARCÍA TORRES  
*Universitat d'Alacant*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las prácticas pedagógicas en la formación del profesorado han comenzado a interrogarse sobre los valores que sustentan los materiales didácticos empleados en las aulas. El repertorio musical infantil, especialmente aquel que proviene de la tradición oral o de la transmisión escolar acrítica, se ha perpetuado como un elemento “natural” del currículum. Este carácter “naturalizado” ha sido señalado como una de las formas más eficaces del llamado currículum oculto, al configurar representaciones del mundo que rara vez son sometidas a escrutinio por parte del profesorado en formación (Koza, 2008) Sin embargo, investigaciones recientes (Hess, 2015; Bergonzi, 2015; Marín-Liébana, Blasco-Magraner y Botella-Nicolás, 2022) han puesto de relieve que muchas de estas canciones contienen elementos ideológicos que refuerzan estructuras patriarcales, visiones nacionalistas o eurocéntricas, así como modelos normativos que no se ajustan a la diversidad de las infancias actuales. Como afirman Abril y Gault “The selection of repertoire is never neutral; it always conveys values and cultural assumptions.” (2008, p. 72)

Este capítulo presenta una propuesta conjunta desde dos enfoques complementarios: por un lado, el análisis crítico de las letras tradicionales desde una perspectiva de género, y por otro, la deconstrucción del repertorio desde una mirada descolonizadora. Ambas dimensiones se enmarcan en la necesidad de una educación musical transformadora que fomente el pensamiento crítico del alumnado de los grados en Maestro/a en Educación Infantil. Esta perspectiva exige desplazar el foco desde la enseñanza de contenidos hacia la construcción crítica de marcos de sentido que reconozcan la diversidad de saberes musicales presentes en las aulas. Como apunta Benedict et al. (2015), la educación musical no puede eludir su responsabilidad en la reproducción (o transformación) de los valores sociales dominantes.

Music education is always political; whether we acknowledge it or not, we are engaged in shaping identities, values, and cultural meanings. (2015, p. 3)

Este planteamiento conecta con lo que Susan Young (2015) denomina una pedagogía sensible a las subjetividades infantiles. Desde una perspectiva inspirada en el nuevo materialismo, Young nos recuerda que los repertorios no son meros contenidos, sino materiales que configuran corporalidades, afectos e identidades. Así, las canciones que se cantan en la infancia no solo transmiten melodías, sino también formas de estar en el mundo, normas de género, roles sociales y relaciones de poder. **Estas formas de estar son, como recuerda Young (2018), profundamente materiales, afectivas y situadas: las canciones estructuran no solo lo que se canta, sino cómo se habita el cuerpo y el entorno desde edades tempranas.**

En este sentido, la crítica de Julia Koza (2015) sobre la persistencia de normativas de género en la educación musical es especialmente pertinente: muchas canciones tradicionales que aún circulan en el aula infantil reproducen imaginarios sexistas y familiares normativos, y forman parte de lo que se ha denominado “currículum oculto”. Al mismo tiempo, Dylan Robinson (2019) señala cómo el repertorio musical occidental ha sido históricamente un vehículo de colonización cultural, invisibilizando otros lenguajes sonoros e imponiendo una estética hegemónica y excluyente. La crítica de Robinson, aunque situada en el contexto indígena canadiense, ofrece herramientas conceptuales útiles para abordar la colonialidad presente en el repertorio infantil español.

De forma complementaria, McKoy y Lind (2022) proponen el uso de la teoría crítica de la raza en educación musical como vía para analizar cómo determinadas canciones reproducen jerarquías racializadas. Aun cuando en el caso que nos ocupa las canciones tradicionales no presentan estereotipos explícitos sobre raza o etnicidad, sí contribuyen a sostener una idea homogénea de la identidad nacional y cultural, en detrimento de la pluralidad presente en las aulas actuales. Esta pluralidad, sin embargo, rara vez se traduce en una pluralidad de repertorios, lo que evidencia la desconexión entre la diversidad social y los materiales escolares empleados.

Esta propuesta se contextualiza, pues, en un marco académico más amplio que revisa los pilares curriculares desde una mirada inclusiva, situada e interseccional. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Bylica, 2023; Christophersen et al., 2023), se subraya la necesidad de formar a los futuros docentes en una lectura crítica de los repertorios escolares, dotándoles de herramientas para transformar las prácticas musicales desde dentro del sistema educativo. La música no es un simple recurso didáctico neutro, sino un campo de producción y reproducción cultural con profundas implicaciones en la construcción del imaginario colectivo de la infancia. Esta tarea implica también cuestionar la supuesta neutralidad del canon musical escolar, entendiendo la selección de repertorio como una práctica situada, cargada de implicaciones éticas, políticas y epistémicas.

Además, en un momento en el que se cuestiona el eurocentrismo de los currículos y se apuesta por la descolonización del saber, resulta imprescindible revisar también los elementos simbólicos que vehiculan la música y el canto en las primeras etapas educativas. Las canciones infantiles, como objetos culturales, condensan relaciones de poder, jerarquías simbólicas y visiones del mundo que es necesario analizar y resignificar en el contexto formativo universitario.

El presente capítulo se articula, por tanto, en torno a esta tensión entre la tradición y la transformación, entre lo heredado y lo posible. Desde un enfoque didáctico aplicado, se exploran las prácticas de selección, análisis y resignificación de canciones infantiles desarrolladas por el alumnado universitario en el marco de su formación como docentes de Educación Infantil, y se presentan estrategias concretas para repensar el repertorio musical desde una mirada crítica, feminista y decolonial.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Analizar las motivaciones y percepciones del alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria al seleccionar canciones infantiles.
- Identificar contenidos ideológicos presentes en las canciones seleccionadas, con especial atención a los imaginarios coloniales, nacionalistas, eurocéntricos y patriarcales.

Estos objetivos responden a la necesidad formativa de integrar una perspectiva crítica en la selección de repertorios escolares, tal como recomiendan los marcos internacionales de formación docente promovidos por UNESCO (2021), donde se destaca que:

Los educadores deben estar capacitados para identificar estereotipos, prejuicios y exclusiones en los contenidos educativos, incluyendo los elementos culturales y artísticos del currículo (UNESCO, 2021, p. 17)

### 2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Detectar cómo la permanencia de valores sociales adquiridos durante la formación escolar influye en la reproducción de repertorios tradicionales.
- Diseñar estrategias pedagógicas que fomenten una conciencia crítica y una resignificación del repertorio desde enfoques inclusivos, decoloniales y de justicia social.
- Proponer actividades didácticas que potencien el pensamiento crítico y una selección musical responsable en la formación del profesorado.
- Promover la articulación entre teoría crítica y práctica educativa a través de experiencias aplicadas que faciliten la apropiación reflexiva del repertorio musical infantil.

De este modo, los objetivos no solo aspiran a generar conocimiento crítico, sino también a incidir en la praxis docente a través del diseño de propuestas formativas transformadoras.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio parte de un enfoque metodológico cualitativo de carácter exploratorio, desarrollado a partir de experiencias formativas llevadas a cabo en asignaturas de didáctica de la música en los grados de Maestro/a en Educación Infantil en dos grupos de una universidad pública española. El análisis se centra en la observación y revisión de materiales producidos por el alumnado durante el periodo 2024-2025, especialmente en la asignatura "Processos Musicals en Educació Infantil". Participaron un total de 33 estudiantes (30 mujeres, 3 hombres), con edades comprendidas entre los 20 y 24 años. Todas las actividades se desarrollaron con consentimiento informado, en el marco ético de la investigación educativa en contextos universitarios.

En una primera fase, se administró un pretest al alumnado para recoger su percepción inicial sobre la selección de repertorio musical infantil. Los resultados mostraron que un 78% de las personas encuestadas no se había planteado previamente los contenidos ideológicos de las canciones infantiles, aunque sí reflexionaban sobre sus aspectos musicales o su aplicabilidad didáctica.

Posteriormente, el alumnado elaboró propuestas didácticas que incluían repertorios musicales seleccionados de forma libre, sin mediación previa. Esto permitió identificar patrones espontáneos de elección, siendo recurrentes canciones tradicionales como "Arroz con leche", "El coche de papá" o "Mambrú se fue a la guerra".

En una segunda fase, se propició un análisis crítico colectivo de dichas canciones, guiado por interrogantes clave: ¿qué modelos de familia se presentan?, ¿hay distribución desigual de roles?, ¿qué visión del mundo proyectan?, ¿qué voces están ausentes?, ¿cómo se representa lo femenino o lo nacional? Este trabajo se apoyó en lecturas seleccionadas (Koza, 2008; Robinson, 2019; Young, 2018) y permitió que el alumnado identificara la presencia de imaginarios patriarcales, colonialistas o excluyentes. Además, se promovieron espacios de debate grupal donde el alumnado expresó de forma oral sus percepciones, en sesiones grabadas y transcritas parcialmente para su análisis posterior. El equipo docente adoptó una posición de acompañamiento reflexivo, actuando como guía pero no como evaluador de las decisiones musicales.

A continuación, se invitó a los estudiantes a reconstruir sus propuestas, fomentando prácticas de resignificación como el cambio de letra, la incorporación de canciones alternativas o la creación de repertorio propio. En esta fase emergieron nuevas propuestas más conscientes y conectadas con la diversidad del alumnado y de sus futuros contextos escolares. El alumnado expresó su voluntad de contar con más herramientas formativas para fundamentar sus elecciones. Esta reconstrucción fue voluntaria, pero un 88% del alumnado presentó propuestas revisadas que incluían elementos de transformación del repertorio, bien mediante el cambio textual, la introducción de referentes culturales propios o la exploración de repertorios alternativos.

Asimismo, se observó que los estudiantes eran más proclives a detectar sesgos en canciones en su lengua materna (castellano o valenciano), mientras que mostraban menor capacidad crítica respecto a letras en inglés u otras lenguas extranjeras. Este fenómeno se analizó considerando variables lingüísticas y socioculturales del alumnado, identificando correlaciones entre lengua familiar y sensibilidad crítica.

Como instrumentos de análisis se emplearon: pretest y postest escritos, registros de las propuestas didácticas iniciales y modificadas, observación directa en el aula y rúbricas de evaluación. El análisis de contenido se realizó mediante codificación temática centrada en las categorías de género, colonialidad, diversidad cultural y transformación pedagógica.

Esta metodología, basada en la investigación-acción y el enfoque autoetnográfico reflexivo, permitió al equipo docente actuar como facilitador del cambio, promoviendo una conciencia crítica sobre el currículo musical y sus implicaciones socioculturales en la formación docente.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a lo largo del proceso formativo reflejan, en primer lugar, una baja conciencia inicial del alumnado sobre la carga ideológica de las canciones infantiles. Tal como se evidenció en el pretest, el 78% de las personas encuestadas nunca se había planteado que los repertorios que utilizaban pudieran contener estereotipos de género, visiones nacionalistas o sesgos culturales. Esta falta de problematización

previa se acompañaba, sin embargo, de una fuerte disposición a utilizar la música como herramienta didáctica, lo que demuestra una valoración general de su potencial educativo, aunque desvinculada de una perspectiva crítica. Este hallazgo corrobora lo observado por Marín-Liébana et al. (2022), quienes señalan que el profesorado en formación suele reproducir repertorios sin análisis ideológico, confiando en su aparente “neutralidad” pedagógica.

**La mayoría de los docentes repiten repertorios recibidos durante su escolarización sin reflexionar sobre sus implicaciones simbólicas o sociales.** (Marín-Liébana, Blasco-Magraner y Botella-Nicolás, 2022, p. 12)

En la primera revisión de propuestas, se detectó un predominio de canciones tradicionales ampliamente difundidas, como “Arroz con leche”, “El coche de papá” o “Mambrú se fue a la guerra”, que se eligieron principalmente por familiaridad o facilidad de aplicación. Estas elecciones, espontáneas y no mediadas, revelaron la persistencia de un repertorio escolar que sigue reproduciendo modelos familiares normativos, estructuras patriarcales o relatos militaristas sin que estos elementos sean percibidos como problemáticos por el alumnado. Por ejemplo, más del 60% de las propuestas iniciales incluían canciones que refuerzan roles de género tradicionales, como “la señorita que sepa coser” en ‘Arroz con leche’ o la división binaria de tareas en “El coche de papá”.

Tras la intervención crítica en el aula, el alumnado fue capaz de identificar la presencia de estereotipos y sesgos en las canciones seleccionadas. A partir de este ejercicio, se generaron iniciativas de resignificación del repertorio, que incluyeron:

- Reescritura de letras para modificar su carga simbólica.
- Sustitución de canciones problemáticas por otras con mensajes inclusivos.
- Propuestas de creación de repertorios nuevos, a partir de las vivencias y lenguajes sonoros del propio alumnado.

Una de las propuestas destacadas fue la reescritura de “Arroz con leche” en clave no binaria, eliminando referencias a “señoritas” y utilizando fórmulas como “jugar con quien me escuche, me mire y me cuide”. Otra

transformación significativa consistió en sustituir “Mambrú se fue a la guerra” por una canción sobre la paz escrita colectivamente por el grupo, con versos en valenciano, castellano e inglés.

Estas acciones no solo muestran una mayor capacidad crítica, sino también una actitud creativa y proactiva hacia el repertorio como herramienta pedagógica viva. Las propuestas resignificadas incluyeron canciones con perspectiva de género, temáticas ecológicas, referencias a culturas diversas y fórmulas participativas que visibilizaban las experiencias del alumnado y sus contextos sociales. El 71% del alumnado incorporó referencias culturales personales (por ejemplo, canciones populares de su familia o comunidad) al menos en una actividad, ampliando así el imaginario musical compartido en el aula.

Asimismo, se identificó una diferencia notable en el grado de análisis crítico según la lengua del repertorio: el alumnado mostró mayor sensibilidad y capacidad para detectar sesgos en canciones en su lengua materna (castellano o valenciano), mientras que tendía a asumir con menor cuestionamiento las letras en inglés u otras lenguas. Este fenómeno, ya señalado en estudios previos (Del Barrio y Arús, 2024), apunta a la necesidad de fomentar un enfoque multilingüe y transcultural en el análisis del repertorio escolar. Esta diferencia no solo refleja una relación afectiva más directa con la lengua materna, sino también una falta de formación crítica en el análisis de repertorios en lenguas extranjeras, habitualmente considerados como “modernos” o “didácticamente neutros”.

Por último, el postest evidenció una mejora en la conciencia crítica del alumnado y una demanda explícita de mayor formación en este ámbito. El 92% expresó su voluntad de contar con criterios más claros y herramientas prácticas para la elección de canciones en contextos educativos, lo que confirma el potencial transformador de este tipo de intervenciones en los grados de formación docente. Esta transformación se manifestó también en un cambio de lenguaje: mientras en las primeras sesiones los estudiantes hablaban de “canciones adecuadas para niños”, al final del proceso aparecían términos como “canciones respetuosas”, “inclusivas”, o “transformadoras”, lo que denota un cambio conceptual significativo.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia formativa confirman la hipótesis de partida: el repertorio musical infantil empleado en contextos educativos no es un elemento neutro, sino un vehículo de transmisión cultural que puede reforzar imaginarios coloniales, patriarcales y eurocéntricos si no es sometido a una revisión crítica. Este carácter no neutro debe entenderse no como una anomalía, sino como una condición estructural del repertorio escolar, que actúa como dispositivo de transmisión ideológica encubierta. Esta constatación se alinea con los planteamientos de autores como Koza (2008), quien advierte que muchas canciones infantiles participan activamente en la reproducción de estructuras normativas de género, y con Robinson (2019), que denuncia el carácter colonizador del repertorio musical occidental en contextos educativos.

La ausencia inicial de conciencia crítica por parte del alumnado —con un 78% sin haber cuestionado previamente el contenido simbólico de las canciones— no es una anomalía, sino un reflejo del peso del “currículum oculto” (Hess, 2015). Esto pone de manifiesto la necesidad de incorporar explícitamente la educación crítica del repertorio en los programas formativos, evitando su relegación a menciones puntuales o tratamientos superficiales (Koza, 2008, p. 148). Tal como apunta Susan Young (2018), los materiales sonoros que circulan en el aula contribuyen a la construcción de subjetividades infantiles, generando identificaciones afectivas y sociales que deben ser objeto de análisis pedagógico. Desde este marco, las canciones no solo son transmisoras de melodías, sino de formas de ser y de entender el mundo. Esto coincide con lo planteado por Dylan Robinson (2019), quien sostiene que la escucha es en sí misma una práctica política, sujeta a estructuras de poder que deciden qué voces merecen ser oídas y cuáles deben permanecer invisibilizadas.

Repertoire can serve as a colonial mechanism when it silences Indigenous knowledge systems and centers Eurocentric aesthetic values. (Robinson, 2019, p. 140)

El proceso de reflexión colectiva y resignificación activó un cambio significativo en las prácticas y representaciones del alumnado. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de reapropiación crítica del

saber sonoro, donde el alumnado deja de ser mero consumidor de contenidos para convertirse en agente de transformación curricular. Las modificaciones propuestas por los propios estudiantes —cambio de letras, incorporación de repertorios alternativos, creación de nuevas canciones— evidencian que, cuando se ofrecen herramientas críticas y marcos teóricos pertinentes, es posible transformar el repertorio infantil en una práctica pedagógica consciente, ética y situada. Esta transformación pedagógica también implica una toma de conciencia epistémica sobre qué se considera conocimiento musical válido en la escuela. Tal como advierte Hess (2015), lo que no se canta también educa.

What is absent from the curriculum is as pedagogically powerful as what is present. (Hess, 2015, p. 337)

El objetivo no es sustituir canciones por otras “políticamente correctas”, sino repensar la función misma del repertorio en la formación de ciudadanía, identidad y justicia social.

Asimismo, el hecho de que el alumnado mostrara mayor capacidad de análisis crítico en canciones en su lengua materna revela la necesidad de ampliar el enfoque hacia una educación musical plurilingüe y transcultural. **Este hallazgo requiere ser interpretado no como una limitación lingüística, sino como una consecuencia directa del imaginario pedagógico que otorga legitimidad estética y didáctica a ciertos repertorios por el solo hecho de estar en lengua extranjera.** Tal como sugieren Del Barrio y Arús (2024), la música en lenguas extranjeras no debe asumirse como culturalmente neutral, sino que requiere también ser leída en clave ideológica.

En conjunto, los hallazgos refuerzan la necesidad de que la formación del profesorado en Educación Infantil incluya componentes de análisis crítico del repertorio musical, no solo desde una perspectiva musicológica, sino también ética, social y política. Tal como proponen Bylica (2017) y Christophersen et al. (2023), una pedagogía musical comprometida con la justicia social debe capacitar a los futuros docentes para que cuestionen las herencias curriculares y propongan prácticas transformadoras que reflejen la diversidad y complejidad de las sociedades contemporáneas. **Este planteamiento se enmarca en la noción de**

**justicia epistémica, en la que se reconoce el derecho de los sujetos a participar en la construcción del conocimiento desde sus propios referentes sonoros, afectivos y culturales.**

## 6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta experiencia formativa confirman que el repertorio musical infantil constituye un espacio clave para la reproducción —o, alternativamente, la transformación— de imaginarios culturales, sociales y políticos en la educación infantil. El aula se revela como un campo de disputa simbólica en el que los repertorios actúan como tecnologías de transmisión cultural, legitimando o cuestionando imaginarios dominantes. Esta constatación no solo concierne a la música, sino a toda práctica escolar donde lo “infantil” es moldeado ideológicamente. La ausencia inicial de cuestionamiento crítico por parte del alumnado universitario ante las letras de las canciones pone en evidencia la persistencia de un currículum oculto que naturaliza estereotipos de género, representaciones nacionalistas y visiones etnocéntricas, en línea con lo advertido por Koza (2008), Robinson (2019) y Marín-Liébana et al. (2022). La reproducción de este currículum oculto, además, opera muchas veces bajo formas amables, festivas o afectivas, lo cual refuerza su invisibilidad y eficacia pedagógica.

El currículum oculto en educación musical infantil se transmite a través de canciones entrañables, juegos sonoros y repertorios que nadie discute, pero que configuran mundos posibles con sesgos profundos. (Marín-Liébana et al., 2022, p. 15)

La incorporación de perspectivas críticas —decoloniales, feministas e interseccionales— en la formación docente ha demostrado ser una estrategia eficaz para activar procesos de reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas. La resignificación de canciones, el diseño de repertorios alternativos y la creación de materiales más inclusivos evidencian la capacidad del alumnado para operar cambios sustantivos cuando se le dota de herramientas analíticas y marcos teóricos adecuados (Hess, 2015; Young, 2018). Este empoderamiento del alumnado universitario tiene efectos multiplicadores, ya que los futuros docentes

internalizan criterios para repensar su intervención en el aula desde una postura ética y transformadora.

Estos resultados apuntan a la necesidad de revisar de forma estructural la formación musical del profesorado de Educación Infantil. Más allá de los aspectos técnicos o expresivos, es urgente integrar en el currículo universitario espacios de análisis ideológico del repertorio, promoviendo una conciencia crítica sobre su dimensión cultural, simbólica y política. Estos espacios deben estar articulados a metodologías activas y colaborativas que permitan confrontar el repertorio con la experiencia personal, el contexto social y la diversidad lingüístico-cultural. Como indican Christophersen et al. (2023), el desarrollo profesional docente debe incluir competencias para identificar, problematizar y transformar los materiales que configuran el paisaje sonoro del aula.

Asimismo, el fenómeno observado en torno a la lengua de las canciones —mayor análisis crítico en la lengua materna y menor en otras lenguas— debe entenderse como un reto y una oportunidad para fomentar una educación musical plurilingüe y situada, que reconozca la diversidad cultural real de los contextos escolares contemporáneos (Del Barrio y Arús, 2024). Esto implica no solo analizar canciones en otras lenguas, sino también validar estética y didácticamente los repertorios musicales de minorías culturales presentes en la escuela. La pluralidad no puede ser solo objeto de mención: debe convertirse en eje estructural del currículum.

En definitiva, repensar el repertorio musical infantil desde una mirada crítica no implica únicamente sustituir unas canciones por otras, sino asumir un cambio epistemológico en la manera en que concebimos la música en la formación docente. Se trata de pasar de una lógica reproductiva a una lógica transformadora; de cantar lo heredado, a cantar lo posible. Implica también abrir un horizonte de posibilidades creativas donde el repertorio no se conciba como un archivo cerrado, sino como una práctica relacional, co-creada y situada. En palabras de Susan Young, “enseñar canciones es enseñar formas de ser”.

“To sing is to embody a way of knowing; to choose a song is to choose a worldview.” (Young, 2018, p. 16)

## 7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración y la implicación del alumnado de las asignaturas vinculadas a la formación musical en los grados de Maestro/a en Educación Infantil, cuyas reflexiones, propuestas y aportaciones han enriquecido profundamente este estudio. Agradecemos también el apoyo y las sugerencias de diversos compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València, cuyo acompañamiento ha sido clave en el diseño y mejora de la propuesta formativa. Finalmente, expresamos nuestro reconocimiento a los colegas participantes en el Congreso INNDOC, cuyas observaciones y comentarios críticos sobre una versión preliminar de este trabajo han contribuido a afinar los planteamientos teóricos y didácticos, y serán sin duda de utilidad en futuras investigaciones y publicaciones.

## 8. REFERENCIAS

- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2008). The State of Music in Secondary Schools: The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 68-81. <https://doi.org/10.1177/0022429408317516>
- Bergonzi, L. S. (2015). Gender and Sexual Diversity Challenges (for Socially Just) Music Education. En C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 221-237). Oxford University Press.
- Bylica, K. (2017). Critical Pedagogy for Music Education: Preparing Future Teachers. *Teaching Innovation Projects*, 7(1). <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tips/article/view/3726>
- Christophersen, C., Aróstegui, J., Holdhus, K., Kenny, A., Knudsen, J., Lindgren, M., Väkevä, L., y Viig, T. (2023). Music Teacher Education for the Future: Reflections on Change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22(3). <https://doi.org/10.22176/act22.3.7>
- de Moya Martínez, M. del V., Syroyid Syroyid, B., y Robles de Moya, M. del V. (2022). El canto en la educación infantil de 3 a 6 años. Una revisión sistemática de artículos en castellano publicados en revistas de investigación en la década 2010-2020. En D. M. Vivar y M. a R. P. Lacal (Eds.), *Buenas prácticas en la Educación Infantil*. (pp. 715-723). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0jc7r>

- del Barrio, L., y Arús, M. E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1403745. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>
- Koza, J. E. (2008). Listening for whiteness: Hearing racial politics in undergraduate school music. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 145-155. <https://www.jstor.org/stable/40327298>
- Marín-Liébana, P., Blasco-Magraner, J. S., y Botella-Nicolás, A. M. (2022). Análisis de la evolución los libros de texto de educación primaria desde una perspectiva crítica: Estudio del repertorio musical desde 1994 hasta 2019. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.5>
- McKoy, C. L., y Lind, V. R. (2022). *Culturally Responsive Teaching in Music Education: From Understanding to Application* (2.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003208136>
- Robinson, D. (2019). To All Who Should Be Concerned. *Intersections*, 39(1), 137-144. <https://doi.org/10.7202/1075347ar>
- UNESCO. (2021). *Liderar el ODS 4—Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Young, S. (2018). *Critical New Perspectives in Early Childhood Music: Young Children Engaging and Learning Through Music* (1.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315294575>

NOS TRATAMOS BIEN.  
EL POTENCIAL DEL CUENTO PARA TRABAJAR  
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS VALORES  
EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

---

ROCÍO BERMEJO-PÉREZ  
*Universidad de Sevilla*

LUCÍA LAMA-HERRERA  
*Universidad de Sevilla*

JESÚS CONDE-JIMÉNEZ  
*Universidad de Sevilla*

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ  
*Universidad Internacional de La Rioja  
y Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional y su implementación en el ámbito escolar representan uno de los principales desafíos de la educación en el siglo XXI. Diversos estudios y marcos normativos subrayan que el desarrollo emocional es fundamental para el bienestar integral del individuo, impactando en la calidad de vida, la convivencia y el aprendizaje. Se enfatiza la necesidad de integrar la educación emocional desde la infancia, lo que favorece una adecuada gestión emocional y un mejor aprovechamiento del aprendizaje. La relevancia de la educación emocional en las primeras etapas de la vida no solo es crucial para el desarrollo individual, sino también para abordar problemáticas sociales como el acoso escolar, la interculturalidad y la cohesión social. En este contexto, la literatura infantil se posiciona como un recurso significativo para trabajar la dimensión emocional en las aulas. El cuento, en particular, destaca como una herramienta con potencial para promover la educación emocional y la educación en valores en la infancia, siempre que se

complemente con actividades que contribuyan al desarrollo de competencias. De esta manera, se ofrece una respuesta pedagógica a cuestiones sociales relevantes, promoviendo el bienestar emocional y la convivencia.

En este capítulo se persiguen los siguientes objetivos:

- Mostrar la relevancia de la educación emocional y en valores en la etapa de educación infantil.
- Presentar el cuento como una herramienta pedagógica eficaz para el fomento de la educación emocional y en valores en el aula.

Analizar, desde una perspectiva pedagógica, la aplicación del cuento “Nos tratamos bien” de Lucía Serrano, en la promoción de los aspectos anteriores.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para dar respuesta al primer y segundo objetivo, se desarrolla, a continuación, una fundamentación teórica sobre la relevancia de la educación emocional y en valores en la etapa de educación infantil, así como el potencial del cuento como una herramienta pedagógica eficaz su fomento.

### 2.1. DESARROLLO MORAL, SOCIAL Y EMOCIONAL EN LA INFANCIA

El desarrollo moral es considerado un objetivo clave en los sistemas educativos. Para fomentarlo, es necesario integrar la formación académica con el desarrollo de las competencias morales, teniendo presentes tres dimensiones: transición, reconstrucción e interiorización moral (Ranjbar et al., 2018). Asimismo, abordar el desarrollo moral requiere un análisis que integre factores individuales, familiares, sociales e institucionales que influyen en los procesos de aprendizaje. De este modo, mediante la colaboración entre docentes, estudiantes y familiares, es posible promover la competencia moral (Reyes et al., 2021). La familia asume gran importancia en el desarrollo moral del niño durante la infancia, ya que los estilos de crianza son factores clave para predecir, en cierta medida, el desarrollo moral (Ahmady et al., 2015). Incluso, el

ambiente familiar puede influir en la formación de emociones morales, como la empatía y la vergüenza (Valdés Cuervo et al., 2016).

A su vez, la educación en valores es un proceso dinámico y complejo que forma parte del desarrollo de la personalidad de cada individuo. Este proceso se ve influenciado por diversos factores, como el contexto histórico y social, y agentes de socialización como la familia y la escuela (Brizuela et al., 2021). En este sentido, la educación en valores es un proceso mediante el cual los individuos integran principios éticos en su aprendizaje diario. Al igual que se ve afectado por diferentes factores, también puede llevarse a cabo en cualquier espacio educativo, tanto formal como informal, apoyándose en vivencias personales y colectivas, y buscando fomentar la reflexión y el bienestar (Abal-Alonso et al., 2019). Por lo tanto, el propósito primordial de la educación en valores es ofrecer una formación integral, centrada en la armonía como elemento esencial para lograr una educación auténtica y, en consecuencia, un aula de educación infantil inclusiva donde se promueva la amabilidad, la amistad, la solidaridad y la justicia, entre otros (Brizuela et al., 2021).

Actualmente, la diversidad étnica y cultural en las escuelas implica una variedad de valores que pueden generar desafíos (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2023). Por ello, surge la necesidad de promover el respeto, el diálogo, la tolerancia y la libertad como ejes centrales de la educación, lo que conlleva un impacto significativo en la convivencia social (Santamaría y Corbí, 2020). Según Buxarrais (2003), educar en valores consiste en generar entornos que favorezcan la reflexión individual y colectiva, permitiendo al sujeto construir sus propios principios éticos de forma autónoma y racional. En concordancia con esto, autores como Bisquerra (2012) y Gonzalez et al. (2023) señalan la importancia de integrar esta educación en valores en la escuela inclusiva, considerándola una tarea común de la comunidad educativa y de la sociedad. Por lo tanto, es fundamental promover una educación en valores que forme a individuos capaces de desarrollarse tanto en el plano personal como en el social, una idea que ya se refleja en los Decretos del Currículo de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2024).

En relación con lo anterior, y como señala Rosales (2015), para lograr una educación en valores en una escuela inclusiva se requiere establecer puentes de comunicación y coordinación, trabajando de forma conjunta y cooperativa entre los diferentes agentes educativos: la escuela, la familia y la sociedad. Por otro lado, también se plantean una serie de condiciones que favorecen el desarrollo de valores, como un entorno estimulante tanto física como emocionalmente, el fomento de la reflexión y el pensamiento crítico como base del respeto a los demás, una enseñanza significativa que contemple lo afectivo, una actitud sensible del docente hacia la formación de valores, y la implicación y colaboración de las familias. Por lo tanto, la educación en valores podría concebirse como una responsabilidad colectiva que involucra a toda la sociedad, y no solo a la escuela (Gamarra et al. 2024). Finalmente, cabe resaltar, según Meza-Cortés y Gajardo-Espinoza (2024), que la educación se sustenta en los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, siendo en los dos últimos donde la educación en valores adquiere una importancia destacada.

Según Hernández et al. (2021), el aula puede entenderse como un reflejo de la sociedad misma, dado que, por un lado, existe diversidad cultural y, por otro, las reacciones contradictorias que la sociedad manifiesta frente a la convivencia entre las diferentes culturas que la componen. Además, a lo largo de los años se ha observado un incremento en la diversidad cultural del alumnado extranjero en las aulas de infantil en distintas comunidades autónomas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2024). Banks et al. (2016) señalan que para preparar a las nuevas generaciones a vivir en sociedad y asumir el compromiso de contribuir a un mundo más justo, debe llevarse a cabo una educación integral dentro del aula. De este modo, un sistema educativo que promueva la educación intercultural puede superar los sesgos hacia grupos minoritarios, favoreciendo una convivencia enriquecida por la interacción cultural y el crecimiento conjunto (Hernández et al., 2021).

Continuando con lo anterior, la educación intercultural permite atender a los principios pedagógicos que guían y estructuran la práctica educativa en cada fase del desarrollo. Algunos de los principios que deben considerarse en la educación infantil son la participación activa, la interacción

entre iguales, un enfoque integral, el diálogo y el uso del juego como herramienta educativa, lo que permite diseñar una intervención intercultural que propicie aprendizajes significativos (Navarro et al., 2018). En consonancia con esto, y haciendo referencia a Abal-Alonso et al. (2019), a través del reconocimiento y el respeto a la diversidad y el derecho a una educación equitativa y de calidad, se puede alcanzar una escuela inclusiva involucrada con la educación intercultural. Asimismo, la agenda educativa europea, a través de la Estrategia Europa 2020, recalca que las aulas de educación infantil deben constituirse como un espacio propicio para promover la interculturalidad, apostando por un modelo más inclusivo (Comisión Europea, 2011, 2020).

## 2.2. EDUCACIÓN Y LITERATURA INFANTIL

Desde una perspectiva evolutiva, los niños, durante la infancia, desarrollan progresivamente la capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones, así como las de los demás. A lo largo de esta etapa, aprenden a identificar las causas de sus sentimientos, a interpretar gestos y expresiones faciales, e incluso a actuar en consecuencia. Este proceso es clave para la construcción de su identidad, el fortalecimiento de su autoestima y la gestión de sus emociones. Por ello, la educación emocional es esencial en el desarrollo infantil, ya que influye directamente en el bienestar y el aprendizaje. Considerando que las emociones están presentes a lo largo de toda la vida e influyen significativamente en las decisiones, el desarrollo emocional permite afrontar adecuadamente los desafíos cotidianos, lo que le confiere beneficios duraderos tanto en la infancia como en la vida adulta. Este proceso facilita la adquisición de habilidades sociales y una comunicación efectiva, entre otras competencias (Córdova et al., 2021).

Los cuentos, como bien se recalca en *Hablamos de Educación* el grupo Anaya (2024), están siendo poco utilizados para trabajar las emociones y los valores, a pesar de que son un recurso poderoso para fomentar el desarrollo y la educación emocional de los niños, contribuyendo a una educación integral. Maqueda (2017) señala que los cuentos infantiles permiten a los niños identificarse con los personajes y vivir las historias

como si fueran los propios protagonistas, facilitándoles la exploración y la gestión de sus emociones. Asimismo, Martos-García et al., (2022) destacan los cuentos infantiles como un recurso valioso para la educación emocional, ya que ayudan a los niños a comprender su mundo interior y a observar cómo otros experimentan sus emociones.

Autores como Ruíz (2024), sostienen que la literatura infantil abarca cualquier obra que contenga valores éticos y estéticos que respondan a los intereses y necesidades del público infantil, independientemente de si fue creada específicamente para ellos. Es importante destacar, como señalan Matoso de Pontes et al., (2024), que las funciones de la literatura infantil han evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose a los cambios sociales. Estas funciones son diversas; desde una perspectiva educativa, se identifican la función lúdica, que concibe la literatura como fuente de disfrute y entretenimiento; la función moral, que se refiere a su uso frecuente para transmitir normas o mensajes éticos; la función terapéutica, empleada para abordar temas como la muerte o las emociones; y la función didáctica, como herramienta para enseñar conocimientos, ideas e información. A pesar de estas, la principal función de la literatura infantil es la de transmitir valores sociales relevantes como la amistad, el amor, la justicia, la igualdad, el respeto y el rechazo a la discriminación (Mateos, 2020). En consecuencia, y como mencionan Aldaz Brusil et al., (2023), la literatura infantil, a través de canales como cuentos, relatos, fábulas e historias, es una herramienta fundamental para que los niños adquieran educación en valores. En este contexto, Molina Moreno (2020), menciona el término, en la literatura infantil, de doble destinatario, señalando que se plantean diferencias significativas al abordar la gran diversidad existente entre los receptores, niños, constituyendo un público heterogéneo.

No obstante, para que la transmisión de valores sea efectiva, es imprescindible realizar una selección cuidadosa de las obras que se leen o se ofrecen. Nobile (2002), Galli (2021), Sanz (2022) y Vidal (2019) establecen criterios para la selección de cuentos infantiles, destacando que deben incluir emociones claramente visibles, permitir a los niños identificarse con los personajes y vivenciar sus sentimientos, así como que

las ilustraciones deben reflejar de forma clara las expresiones emocionales, siendo coherentes con el contenido del texto. De esta manera, los niños podrán gestionar los conflictos emocionales al reconocer sus emociones y disponer de las herramientas adecuadas para expresarlas (Coscolluela, 2014).

Por otro lado, la formación del docente en la selección de los relatos es importante. Es por ello, que implica brindarles una base sólida en literatura infantil, así como desarrollar en ellos las competencias necesarias para seleccionar, analizar y evaluar de forma crítica, siendo mediadores en el vínculo con la literatura (Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020). En conclusión, los cuentos son herramientas poderosas para la educación emocional en la etapa de educación infantil, ya que permiten a los niños experimentar y comprender diversas emociones, tanto positivas como negativas. A través de estos relatos, los niños no solo aprenden a conocerse a sí mismos, sino también a entender a los demás, lo que les enseña a manejar situaciones de forma adecuada y favorece el desarrollo de habilidades socioafectivas, mejorando su capacidad para interpretar y responder a las experiencias que les rodean (Córdova et al., 2021).

### 2.3. EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Mateos (2020) señala que cuando un niño se ve reflejado en los personajes de los cuentos, de forma natural y como un descubrimiento dentro de su experiencia de vida, comienza a experimentar sentimientos como justicia, amor o valentía. A nivel global, la lectura es un componente esencial en el ámbito educativo que contribuye al desarrollo de las habilidades cognitivas, narrativas y de aprendizaje de los niños, brindándoles la oportunidad de comprender su entorno y resolver problemas (Unesco, 2016). Según Sanz (2022), el cuento es una herramienta útil para desarrollar la inteligencia emocional en los niños, ya que, al situarlos en una historia, se les ofrecen múltiples formas de actuar ante las dificultades presentadas. De esta manera, se les permite aprender respuestas emocionales que, sin el cuento, podrían no haber desarrollado.

Como señala Chubarovsky (2016), los cuentos permiten transmitir valores de forma lúdica y creativa, favoreciendo el desarrollo de

habilidades fundamentales como la atención, la escucha, la memoria, la imaginación y la expresión. El gran valor de los cuentos radica en que crean conexiones entre el narrador y el oyente, permitiendo que los oyentes se identifiquen con los personajes y fomentando la empatía. Además, estos relatos ofrecen ejemplos de cómo resolver o actuar ante ciertos conflictos, mostrando formas de comunicación. Asimismo, los cuentos permiten conocer otras realidades sociales y culturales, favorecen el desarrollo de competencias educativas y visibilizan la diversidad, ayudando a reconocer y nombrar las emociones, además de entretener y estimular la imaginación, la creatividad y la fantasía (Mateos, 2020). Por ello, la literatura infantil es una herramienta educativa eficaz en las aulas, no solo en educación infantil, sino que puede extenderse a cualquier nivel educativo (Sanz, 2022). En esta línea, el uso del cuento como estrategia pedagógica facilita el desarrollo de habilidades, como la escucha, la expresión oral y la imaginación, permitiendo conectar con su entorno. Además, el cuento es una herramienta útil, ya que apoya el aprendizaje en distintas áreas, por lo que su aplicación en el aula tiene un valor educativo significativo (Mendoza Moreira et al., 2024).

Por otro lado, la pedagogía Waldorf considera el cuento como una herramienta educativa fundamental, que debe emplearse al final del día y trabajarse con el mismo cuento durante varias semanas, permitiendo a los niños conectar con el contenido de la historia (Jiménez, 2020). Reforzando lo anterior, los cuentos son recursos versátiles que pueden emplearse en diversas áreas del currículo y son un medio para trabajar y fortalecer los valores dentro del aula (Dansereau, 2022). Cabe resaltar que, como menciona Sanz (2022) para que un niño adquiera un buen desarrollo no basta solo con los cuentos, sino que el trabajo debe continuar en el aula, ya que el proceso de aprendizaje emocional requiere más acciones y reflexiones a lo largo de la etapa educativa, volviéndose poco a poco más conscientes de sus emociones y fortaleciendo la inteligencia emocional. Dados los motivos expuestos, es conveniente y necesario realizar una cuidadosa selección previa, teniendo en cuenta factores como la edad, el contenido apropiado, el uso adecuado del lenguaje, entre otros aspectos clave (Guimarães-Botelho, 2013).

### 3. METODOLOGÍA

Para desarrollar el tercer objetivo, se siguieron una serie de pasos clave. En primer lugar, se seleccionó el cuento “Nos tratamos bien” de Lucía Serrano de la editorial Beascoa (2023). Esta lectura fue elegida por la información relevante que ofrece para la educación emocional de los más pequeños, permitiendo la identificación de los valores y habilidades emocionales que propone. Principalmente, los aspectos pedagógicos reflejados en el cuento son muy importantes para la infancia, ya que contribuyen a construir una personalidad empática y respetuosa tanto consigo mismo como con los demás.

En segundo lugar, para identificar las temáticas incluidas en la lectura, se analizaron los dibujos que representan acciones con personajes de características similares y distintas simultáneamente. Estas representaciones visibilizan lo que se debe hacer, lo que se puede o no hacer, y lo que se necesita hacer, es decir, acciones que abordan el respeto, definiendo qué es y qué no es respetuoso.

Además, para la realización de este estudio se tuvieron en cuenta las cinco fases del desarrollo de competencias emocionales de Bisquerra (2012), aplicadas de la siguiente forma:

- Conciencia: Esta fase permite al lector comprender sus propias emociones y las de los demás. Se observa cuando un personaje expresa su malestar por ser objeto de burla o no ser escuchado, identificando una emoción específica (tristeza o irritación), lo cual es esencial para el desarrollo de la conciencia emocional.
- Regulación emocional: Se produce cuando se identifican esas emociones y se intenta gestionarlas de la mejor manera posible. En el cuento, se manifiesta cuando los personajes, en lugar de reaccionar con gritos o agresiones, aprenden a usar expresiones como “así no me gusta” o “yo prefiero hablar con respeto”, demostrando tácticas de regulación emocional y comunicación asertiva.
- Autonomía emocional: El cuento enseña al lector a desarrollar una actitud positiva por sí mismo. Se expresa en el texto al fortalecer la noción de que se tiene derecho a decir “no” si

algo molesta, o a manifestar las emociones, aunque los demás no estén de acuerdo. Esto promueve la autoconfianza y el compromiso emocional.

- Competencias sociales: Contribuyen a mantener relaciones personales saludables respetando a los demás. Al concluir el relato, se anima a los lectores a definir reglas positivas de convivencia y a empatizar con el otro, fortaleciendo la empatía y el respeto recíproco como fundamentos de las relaciones sociales.

Finalmente, el análisis del conflicto en el cuento se llevó a cabo utilizando los criterios señalados por Nobile (2002), Galli (2021), Sanz (2022) y Vidal (2019), mencionados previamente.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuento.

En primer lugar, se ha observado que el cuento se centra en valores importantes como la empatía, el respeto y la solidaridad, los cuales adquieren gran relevancia en los primeros años de la infancia. A lo largo de la historia, los diversos personajes muestran cómo tratar y cuidar a los demás, a sus iguales, poniéndose en el lugar del otro y resolviendo los conflictos de forma pacífica y respetuosa. Estos valores son fundamentales para el desarrollo emocional de los niños de educación infantil y se presentan en el cuento de una forma accesible y fácil de comprender.

En segundo lugar, el libro identifica habilidades emocionales a través de las interacciones de los personajes, lo que permite a los niños aprender a gestionar sus propias emociones. Ejemplos de esto son la autoconciencia (reconocer cómo se sienten los personajes), la regulación emocional (cómo controlan las emociones en situaciones difíciles) y la resolución de problemas (buscar soluciones pacíficas). En relación con lo anterior, el cuento fomenta la cooperación y el trabajo en equipo, habilidades sociales clave para adquirir en la etapa de educación infantil. Además, los personajes muestran entendimiento y apoyo mutuo, permitiendo a los niños aprender competencias esenciales para interactuar de forma positiva con los demás.

Finalmente, cabe señalar elementos pedagógicos fundamentales como el lenguaje claro y las escenas que ayudan a los niños a sentirse identificados con los personajes del cuento y los valores que este transmite. Asimismo, la estructura narrativa del cuento permite incorporar actividades educativas a partir de su lectura, como *role-playing* o debates grupales, lo que fortalece y afianza los aprendizajes relacionados con la educación emocional.

El análisis del cuento “Nos tratamos bien” de Lucía Serrano permite identificar numerosas herramientas pedagógicas y emocionales coherentes con los enfoques de educación emocional en la literatura infantil. Como se ha mencionado, este tipo de literatura es una herramienta imprescindible para el desarrollo de la educación emocional, ya que permite a los niños explorar y expresar sus emociones a través de la identificación con los personajes del cuento. El relato “Nos tratamos bien” cumple este propósito al presentar situaciones cotidianas donde los niños deben reconocer y gestionar sus emociones, lo que les ayuda a reflexionar sobre la empatía, el respeto y la cooperación, entre otros. Sin embargo, la repetición y la integración de estas metodologías en la vida cotidiana del niño son clave para que estos valores se interioricen. Además, es importante señalar que, aunque los cuentos tienen un gran potencial para transmitir valores, deben complementarse con otros recursos educativos e involucrar otras metodologías.

Asimismo, el cuento presenta habilidades emocionales como la autoconciencia, la regulación emocional y la resolución de conflictos, las cuales están alineadas con las competencias a adquirir en los primeros años de la infancia en el desarrollo emocional (Córdova et al., 2021). A pesar de ello, la aplicación en el aula no siempre es sencilla. La gestión emocional en niños es difícil y se ve influenciada por diversos factores externos como la dinámica familiar, el contexto social o la diversidad cultural de los sujetos. Por lo tanto, no siempre puede abordarse completamente solo con la lectura de cuentos. De este modo, la capacitación del docente en el uso de los recursos dentro del aula es crucial. De igual manera, como señalan autores como Santamaría y Corbí (2020), la educación emocional debe ser un proceso continuo, lo que implica que los valores y habilidades abordados en los cuentos deben reforzarse de forma constante con otras estrategias, además de la lectura.

## 5. CONCLUSIONES

El cuento “Nos tratamos bien” de Lucía Serrano, dirigido a niños de tres a cinco años, aborda puntos clave relacionados con la educación emocional y los valores. A través de esta historia, se invita a los infantes a reflexionar sobre la relevancia de las relaciones saludables, el respeto mutuo y la empatía, entre otros aspectos. El análisis realizado ha permitido explorar los valores y habilidades emocionales que se transmiten mediante este relato, así como los aspectos pedagógicos que pueden utilizarse para promover el bienestar emocional en el entorno del aula escolar. Además, se muestra el potencial del cuento para el abordaje de los conflictos y su resolución, destacando la influencia de las enseñanzas aplicadas para tratar temas sociales como el acoso escolar y la interculturalidad en el aula.

Para concluir este estudio, se señala cómo cuentos como “Nos tratamos bien” reflejan la importancia de la educación emocional en la etapa de educación infantil. Uno de los rasgos positivos de la lectura es su narrativa adaptada y accesible a esta edad, lo que permite que el mensaje llegue de forma efectiva a los lectores, aportando valores básicos como la empatía, el respeto, la solidaridad y la resolución de problemas. Se resalta la importancia de estos valores, ya que son cruciales para el desarrollo emocional de los pequeños.

Además de lo explicado anteriormente, el cuento contribuye al desarrollo de diferentes habilidades como la autoconciencia, la regulación emocional y la capacidad de resolver conflictos de manera efectiva y constructiva. Asimismo, las interacciones entre los personajes hacen referencia a momentos cotidianos que pueden surgir también en un aula, lo que facilita que los propios niños se sientan identificados, promoviendo así la interiorización de conductas positivas y la adquisición de habilidades emocionales fundamentales.

Desde una perspectiva pedagógica, se destaca la importancia del lenguaje utilizado, ya que es claro y presenta situaciones que pueden trabajarse de forma lúdica en el aula. Este cuento no solo enseña valores, sino que puede utilizarse como un recurso lúdico adicional para impulsar actividades como representaciones teatrales o juegos de grupo que

fortalezcan los aprendizajes emocionales. Finalmente, “Nos tratamos bien” representa un recurso literario muy recomendable para tratar asuntos como el respeto a la diversidad, la coexistencia pacífica y la prevención del acoso escolar en el ambiente educativo. Su empleo en el aula favorece el crecimiento integral de los estudiantes y promueve un ambiente educativo fundamentado en el cuidado recíproco, la comprensión mutua y la colaboración.

Por último, otro aspecto clave es la interculturalidad y la importancia de promover valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad en el aula. El cuento “Nos tratamos bien” promueve estos valores, ya que se centra en situaciones donde los personajes muestran apoyo mutuo, aceptación y respeto.

## 6. REFERENCIAS

- Abal-Alonso, N., Fuentes-Abeledo, E. J., y Muñoz-Carril, P. C. (2019). Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, (29), 125-139. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Ahmady, A. K., Nia, K. R., Sahraei, F., y Sadri, F. (2015). Study of relationship between parenting styles and moral development. *Advances in Environmental Biology*, 9 (3), 738-745. <http://irdoi.ir/597-441-415-754>
- Alastrué, P., y Sánchez, S. (1986). *Literatura infantil y valores: En conexión con la formación religiosa en el ciclo inicial*. Editorial de la Conferencia Episcopal.
- Aldaz-Brusil, E. F., Granja-Véliz, M. A., Chazi-Nacimba, F. G., Chulde-Cabrera, S. V., y Morillo-Andrade, P. A. (2024). La Literatura Infantil y la Educación en Valores de Niños y Niñas de Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5759-5773. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9114](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9114)
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M., y Ben-Peretz, M. (eds.). (2016). *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice*. Teachers College Press.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (Ed.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp.1–9). Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://bit.ly/4knTlfd>

- Brizuela, G. B., González, C. M., González, Y., y Sánchez, D. L. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4), 982-1000. <http://bit.ly/44xrenM>
- Buxarrais, M.R. (2003). La formación del profesorado en la educación en valores. Propuesta y materiales. Desclée De Brouwer.
- Chubarovsky, T. (2016). Cuentos para ver, oír y sentir. Imprenta gráficas Romero
- Comisión Europea (2011). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. <http://bit.ly/45Pftvr>
- Comisión Europea (2020). Strengthening the Quality of Early Childhood Education and Care Through Inclusion. <http://bit.ly/4eDdFbk>
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, Á. (2023). Construir la amistad desde la diversidad. En J. Ahedo y B. Arteaga (Coord.). El tetraedro de la amistad: Estudiante, familia, escuela y sociedad (pp. 27-37). Círculo Rojo.
- Córdova, D. J., Fernández, R. E., Rivadeneira, Y. M., y Jaya, M. A. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 560-579. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2680>
- Coscolluela, C. (2014). La educación emocional a través de los cuentos de hadas (tesis de pregrado). Universidad de Zaragoza.
- Dansereau, D. R. (2022). The importance of storytelling. *International Journal of Music in Early Childhood*, 17(1), 3-6. [https://doi.org/10.1386/ijmec\\_00039\\_2](https://doi.org/10.1386/ijmec_00039_2)
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Domínguez, G. (1999). Los valores en Educación Infantil. La Muralla.
- Galli, A. (2021). Criterios de selección de obras literarias en estudiantes magistrales [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Documental de la Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149681>
- González-San Martín, I., Pérez-Wilson, C., y Díaz-González, A. M. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana De Educación*, (92), 347-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224>
- Grupo Anaya (2024). La literatura y la educación emocional infantil. <http://bit.ly/4eyWfwm>

- Guimarães-Botelho, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista iberoamericana de educación*, 61(3), 1-10.  
<https://doi.org/10.35362/rie6131080>
- Hernández, M. Á., Carbonell, N., y Polanco, B. (2021). Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5 (9), 165-178.  
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050912>
- Jiménez, L. (2020). El cuento a la luz de la pedagogía Waldorf: una propuesta para educación infantil. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.  
<http://bit.ly/45UxAQB>
- López, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas.* Wolters Kluwer.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160. <http://hdl.handle.net/10201/121923>
- Maqueda, S. (2017). El valor de los cuentos y las emociones en Educación Infantil [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Digital - Universidad Internacional de La Rioja.  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4954>
- Martos-García, D., Monforte, J., Espí-Monzó, B., Atienza-Gago, R., Valencia-Peris, A., & Garcia-Puchades, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía (Motor story as a didactical and provocative resource to promote cooperation and empathy). *Retos*, 44, 936–945.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91061>
- Mateos, A. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores. Análisis de cuentos. *Papeles Salmantinos De educación*, (24), 31–53.  
<https://doi.org/10.36576/summa.132081>
- Matoso de Pontes, M., Vilar Vaconcelos, F., Da silva Barroso, M. C., y Ariza, L.G. (2024). El uso de obras de literatura infantil como forma de enseñar. *Ciencia para los niños. Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 19 (1), 57 - 69.  
<https://dx.doi.org/10.54343/reiec.v19i1.380>
- Mendoza Moreira, S. M., Parrales Figueroa, N. V., Baque Soledipa, Y. P., y Alcivar Castaño, J. L. (2024). El Cuentos Infantil como Estrategia Pedagógica para el Desarrollo del Lenguaje Oral en Alumnos de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8313-8329. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10158](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10158)

- Meza-Cortés, A. F., y Gajardo-Espinosa, K. (2024). ¿Estamos educando el ser y el convivir? Una revisión sistematizada sobre los pilares de la educación. *Foro de Educación*, 22(2), 123 - 141. <http://bit.ly/3190uTo>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2024). Sistema estatal de indicadores de la educación 2024. <http://bit.ly/41GNkLS>
- Molina Moreno, M.<sup>a</sup> M. (coord.). (2020). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil en educación infantil y primaria*. Editorial Paraninfo, S.A.
- Navarro, V., Ricardo, C. T., Astorga, C. M., Cano, J. y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11 (1), 181-208. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6490>
- Neira Piñeiro, M. R., y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 224–250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Nieto, S., y González, J. (2002). Los valores en la literatura infantil: Estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis. *Aral*.
- Nobile, A. (2002). *La literatura infantil y juvenil* (3<sup>a</sup> ed.). Editorial Morata.
- Ranjbar, H., Joolae, S., Vedadhir, A., Abbasszadeh, A., y Bernstein, C. (2018). An evolutionary route for the moral development of nursing students: a constructivist grounded theory. *Journal of Nursing Research*, 26(3), 158-167. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000224>
- Reyes, L., Núñez, A., Núñez, A., Sánchez, M., Carmona, F. A., Raphael, P. U., y Paiva, C. (2021). Desarrollo moral en contextos educativos: Una revisión sistemática. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1–32. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1508>
- Rosales, C. (2015). Los temas transversales en el aula. Convivencia, salud e igualdad. Andavira editora.
- Ruiz Neir Alberto. (2024). Educación en valores en una sociedad de cambio permanente. *Gaceta de Pedagogía* (51), 146–160. <http://bit.ly/44EfpCR>
- Santamaría, R. M., y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 317–338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Sanz, L. (2022). *Dentro de ti: Inteligencia Emocional en los cuentos infantiles* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <http://bit.ly/44MBie6>
- Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. <http://bit.ly/44yuaAU>

Valdés Cuervo, Á. A., Martínez, E. A. C., Quintana, J. T., y Madrid López, E. J. (2016). Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1093-1110.

Vidal Rivera, C.A. (2019). Elaboración de una guía de orientación para padres y apoderados de niños y niñas entre 3 y 5 años en la selección de temáticas de cuentos infantiles atinentes a su desarrollo y experiencias [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Católica de Chile]. Repositorio Documental de la Universidad Católica de Chile.  
<https://doi.org/10.7764/tesisUC/PSI/28513>

## EL ARTE Y LA SALUD EMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA: PROSPECCIÓN DESDE LA VULNERABILIDAD

---

PABLO LLERAL LARA CALDERON

*Universidad Autónoma de Bucaramanga*

ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO

*Universidad Autónoma de Bucaramanga*

### 1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia es una etapa crítica en el desarrollo integral de los seres humanos, en la que se configuran las bases emocionales, cognitivas y sociales que influirán significativamente en el resto de la vida. En este periodo, el entorno y las experiencias vividas por los niños juegan un papel determinante, especialmente cuando se enfrentan a contextos de vulnerabilidad socioeconómica, como ocurre en diversas zonas de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. La carencia de recursos, el acceso limitado a servicios básicos, la violencia intrafamiliar o comunitaria, y la desprotección institucional son factores que afectan profundamente el bienestar y la salud emocional de esta población.

En este escenario, el arte surge como una estrategia pedagógica y terapéutica que potencia el desarrollo emocional de los niños desde una perspectiva sensible, expresiva y lúdica. Pintar, modelar, cantar, bailar o dramatizar no son solo actividades recreativas: son medios de canalización emocional, de construcción de vínculos afectivos y de fortalecimiento del yo. El arte, en sus múltiples manifestaciones, permite que los niños reconozcan y expresen sus emociones, enfrenten traumas o ansiedades, y desarrollen habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la autorregulación y la resiliencia.

Diversos estudios han evidenciado cómo la incorporación de prácticas artísticas en entornos educativos y comunitarios mejora la autoestima infantil, reduce comportamientos agresivos y estimula la comunicación emocional en niños expuestos a condiciones adversas. En el contexto específico de Bucaramanga, resulta indispensable generar espacios protectores que integren el arte como eje transversal en la atención integral de la niñez, reconociendo su potencial para transformar realidades, sanar heridas invisibles y promover la dignidad humana desde los primeros años de vida.

Por lo tanto, esta reflexión propone analizar el impacto del arte en la salud emocional de niños y niñas en la primera infancia que habitan sectores vulnerables de Bucaramanga, a partir de una mirada pedagógica, emocional y comunitaria, con el fin de visibilizar buenas prácticas, identificar desafíos y promover intervenciones educativas más humanas, creativas y transformadoras.

## 2. OBJETIVOS

Valorar la salud emocional en una primera etapa de prospección de los niños y niñas de preescolar en un contexto vulnerable de la ciudad de Bucaramanga.

Planificar de estrategias pedagógicas fundamentadas en el arte y en el desarrollo del proceso socio-pedagógico.

Reflexionar sobre el valor pedagógico del arte en la educación socio-emocional de los niños en contexto vulnerables.

## 3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como estrategia metodológica, orientado a comprender y valorar la salud emocional de niños y niñas en edad preescolar que habitan en un contexto vulnerable de la ciudad de Bucaramanga. Este enfoque permitió una aproximación sensible y contextual al fenómeno, reconociendo que la salud emocional en la primera infancia no puede evaluarse desde parámetros meramente clínicos, sino que requiere una lectura integral de las interacciones, expresiones simbólicas y relaciones

socio afectivas de los menores (López & Etxeberria, 2017). Para la etapa de prospección, se realizaron observaciones no estructuradas, registros de comportamiento emocional en actividad abierta bajo el recurso pedagógico de expresarte basado en que los niños bailan, pintan, y son entrevistados de manera espontánea, con el fin de identificar indicadores de autorregulación, afectividad y vínculos socioemocionales.

En una segunda fase, orientada a la planificación de estrategias pedagógicas, se diseñaron e implementaron actividades fundamentadas en el arte como medio de desarrollo socioemocional. Estas estrategias incluyeron talleres de expresión, dramatización, música y pintura, todos adaptados al nivel preescolar y articulados con el currículo institucional. Se privilegió el uso del arte como herramienta de mediación pedagógica para fortalecer la empatía, la autoestima y la gestión emocional, reconociendo su potencial terapéutico y educativo (Eisner, 2002; Magluzzi, 1993). El proceso fue acompañado por docentes formados en pedagogía infantil y por un equipo de investigación líderes del proyecto, quienes valoraron el impacto de las actividades a través de imágenes, fotos, vídeos y las obras artísticas de los niños.

La tercera etapa metodológica consistió en un ejercicio reflexivo, colaborativo y crítico sobre el valor pedagógico del arte en la educación emocional de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Esta reflexión fue construida a partir del análisis de las experiencias vividas, los resultados observados en los estudiantes y los testimonios del equipo docente institucional y de investigación. Se llevaron a cabo diálogos analíticos y reflexivos por parte de los investigadores y sesiones de trabajo donde se revisaron las evidencias permitieron contrastar las percepciones de los diferentes actores. De este modo, se promovió una comprensión situada del arte como práctica transformadora que potencia procesos de inclusión, resiliencia y bienestar emocional en la infancia.

El análisis de la información recolectada se realizó mediante una codificación abierta e inductiva, agrupando las unidades de significado en categorías relacionadas con los tres objetivos del estudio: salud emocional, estrategias pedagógicas y reflexión sobre el arte. La triangulación de fuentes (observaciones, entrevistas, producciones artísticas y diarios de campo) garantizó la validez del proceso investigativo. Se

adoptó una postura ética centrada en el respeto por los derechos de la infancia, y la confidencialidad de la información, en consonancia con los lineamientos de la investigación cualitativa en educación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

#### 4. RESULTADOS

Durante la fase de prospección, se pudo observar un ambiente emocional positivo en los niños y niñas participantes, quienes, a pesar de encontrarse en un contexto socialmente vulnerable, manifestaban una disposición afectiva saludable. En las actividades iniciales, como juegos libres, círculos de diálogo y dinámicas artísticas, los niños se mostraron alegres, entusiastas y abiertos a compartir con sus compañeros y docentes. Se evidenció una actitud de respeto, amabilidad y cooperación, manifestando emociones positivas a través de gestos, sonrisas y contacto visual constante. Como lo plantea Marian Rojas Estapé (2021), “un niño feliz es aquel que se siente seguro, amado y capaz de expresar su mundo interior con libertad” (p. 114), elementos que fueron visibles en esta etapa diagnóstica.

Uno de los indicadores más significativos fue la manera espontánea en la que los niños se involucraban en las actividades artísticas, especialmente en la pintura, el baile y el canto. Cada expresión plástica revelaba trazos llenos de color, energía y simbolismos relacionados con la familia, las mascotas, la naturaleza y la escuela, lo que refleja una emocionalidad rica y estimulada. Al ritmo de la música, los niños bailaban con entusiasmo y sin miedo al juicio, lo que denota seguridad emocional y una autoestima en construcción. Esta observación se relaciona con lo que plantea Gabriel Rolón (2012): “un niño que juega, canta y crea, está elaborando su mundo interno y dando sentido a sus emociones” (p. 68).

Asimismo, en las interacciones grupales, se notó un nivel significativo de empatía y solidaridad entre los menores. Se cuidaban entre sí, compartían materiales sin conflictos y pedían las cosas con cortesía y afecto. Esto evidenció un desarrollo inicial de habilidades socioemocionales clave para la convivencia escolar. Varios docentes destacaron que, aunque el contexto socioeconómico de los niños está marcado por carencias

materiales, las familias han promovido valores afectivos y normas de comportamiento que se reflejan en los gestos de educación y respeto que manifiestan. Como afirma Rojas Estapé (2021), el entorno emocional del hogar, más allá de su nivel económico, puede ser protector si está mediado por vínculos seguros y presencia afectiva constante.

La mirada atenta a sus rostros permitía ver una gran ilusión. Los ojos de los niños brillaban con la expectativa de aprender, jugar y ser escuchados. Este brillo emocional se interpreta como una señal de bienestar psicológico, esperanza y deseo de vinculación con su entorno. Aunque se trata de una población expuesta a factores de riesgo social, no se observaron conductas de retraimiento, agresividad o apatía, lo que refuerza la hipótesis de que los niños cuentan con bases afectivas sólidas que pueden ser potenciadas desde la escuela. Rolón (2012) menciona que “la ilusión es un síntoma saludable del alma, porque revela que el deseo está vivo y con él, la capacidad de proyectarse al futuro” (p. 89).

La valoración inicial de la salud emocional en estos niños y niñas reveló una disposición positiva para el aprendizaje, la socialización y la expresión de emociones. Se trata de una infancia que, pese a las adversidades del contexto, demuestra resiliencia emocional, gracias a la contención afectiva de sus cuidadores y al espacio educativo como entorno protector. Estos hallazgos invitan a seguir fortaleciendo prácticas pedagógicas centradas en lo emocional, el arte y el juego como lenguajes privilegiados para nutrir la subjetividad infantil y acompañar sus procesos de desarrollo de manera integral.

La planificación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el arte fue una fase central del proyecto, orientada a intervenir de manera intencionada en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar en una primera fase de acercamiento la cual denominamos etapa de prospección. Para ello, se conformó un equipo interdisciplinario compuesto por dos profesores líderes del proyecto, la maestra titular del grupo y cuatro auxiliares pedagógicas, cuya colaboración fue clave para construir una propuesta coherente y sensible al contexto. El proceso de diseño se centró en actividades artísticas que permitieran integrar la emoción, la creatividad y la interacción social como ejes pedagógicos fundamentales. En línea con lo propuesto por Vygotsky (1979), se

comprendió que “la educación debe apoyarse en las funciones psicológicas en desarrollo y no solo en las ya consolidadas”, lo cual orientó la selección de actividades adaptadas al nivel evolutivo de los niños.

Las estrategias planificadas se distribuyeron en dos etapas: una intermedia, que permitió introducir gradualmente los lenguajes artísticos en un espacio abierto dentro de la institución, con el propósito, centrado en la apropiación de estas herramientas por parte de los niños como formas de expresión emocional y fortalecimiento del vínculo grupal. Se seleccionaron canciones con distintos estilos y ritmos, cuentos cortos audiovisuales para estimular el pensamiento artístico, donde todo niño que trazara desde un punto podría autodenominarse artista, también se planificó pintura libre guiada, creación colectiva de murales donde marcaron sus manos con pintura de distintos colores. Cada una de estas estrategias fue acompañada por una estructura flexible, que permitiera a los niños crear, explorar y proyectarse desde sus propios intereses. Como señala Piaget (1975), “el arte en la infancia no debe imponerse como una técnica, sino como un medio de desarrollo espontáneo de la inteligencia sensoriomotriz y simbólica”.

La participación de todo el equipo permitió un enfoque integral en la implementación de estas estrategias. Mientras los auxiliares acompañaban el desarrollo motriz y la logística de las intervenciones primarias, los docentes y líderes pedagógicos se encargaban de observar las dinámicas emocionales, identificar avances y ajustar las actividades a las necesidades emergentes del grupo. Esta articulación entre roles favoreció una intervención coherente con el principio socio-pedagógico del proyecto: educar desde la sensibilidad, la escucha activa y el respeto a la singularidad de cada niño. En este sentido, Castoriadis (1997) plantea que “la creación educativa es un proceso instituyente donde se gesta el sujeto autónomo”, y precisamente, el arte permitió a los niños crear sus propios significados desde la imaginación y el juego.

Un elemento innovador de esta planificación fue la incorporación de momentos reflexivos tanto para los docentes como para los niños. Se realizaron breves espacios de cierre después de cada actividad, en los cuales los estudiantes compartían lo que sintieron, pensaron o descubrieron durante la experiencia artística. Estas prácticas potenciaron la

metacognición emocional y permitieron al equipo pedagógico identificar los efectos inmediatos de cada intervención. El valor pedagógico del arte no se limitó al producto final, sino que se situó en el proceso, en la experiencia y en la construcción colectiva del sentido. Desde la perspectiva vigotskiana, este enfoque estimula la zona de desarrollo próximo al permitir que el niño avance acompañado por adultos significativos que median su aprendizaje desde la cultura y la emoción.

La planificación respondió a una visión transformadora del quehacer educativo, donde el arte no se utiliza únicamente como recurso didáctico, sino como medio para formar subjetividades abiertas, expresivas y conscientes. A través de la creatividad, los niños fueron invitados a resignificar su entorno, explorar sus emociones y construir vínculos saludables con los demás. Esta dimensión instituyente de la educación fue asumida como un acto colectivo de creación de sentido, como lo señala Castoriadis (1997), al afirmar que “educar es instituir una nueva forma de mundo compartido”. Así, la planificación de las estrategias artísticas se convirtió en un eje dinamizador del proceso socio-pedagógico, abriendo caminos para una pedagogía del cuidado, la emoción y la imaginación.

La reflexión sobre el valor pedagógico del arte en la educación socio-emocional de los niños en contextos vulnerables reveló que este constituye un lenguaje potente para explorar emociones, fortalecer vínculos y construir identidad. En el caso específico de Bucaramanga, donde muchas comunidades enfrentan condiciones de pobreza, desplazamiento o violencia estructural, el arte se posiciona como un recurso accesible y transformador. Las experiencias recogidas en el proyecto demostraron que los niños utilizaron la pintura, la música, el movimiento corporal y la dramatización como medios para expresar lo que, en muchos casos, no pueden verbalizar. Como afirma Malaguzzi (1993), “el arte permite que el niño use más de cien lenguajes para decir, pensar y soñar”.

En las actividades desarrolladas, se evidenció que el arte promueve una forma de comunicación emocional libre, donde no hay respuestas correctas ni juicios, lo cual facilita el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de la diversidad. En contextos vulnerables como los barrios periféricos de Bucaramanga, donde el acceso a espacios culturales es limitado, ofrecer estos lenguajes desde la escuela representa un acto

de inclusión. Según Rincón y Cortés (2021), “la educación artística, más allá de su dimensión estética, es una herramienta fundamental para el desarrollo socioemocional, pues permite canalizar tensiones, potenciar la empatía y fomentar el pensamiento crítico en edades tempranas” (p. 48).

Durante los talleres implementados, fue evidente que los niños desarrollaban mayor autorregulación emocional a medida que se familiarizaban con las actividades artísticas. Al pintar o modelar, disminuían los niveles de ansiedad, se observaba una mayor concentración y fluidez emocional. Estas observaciones coinciden con los hallazgos de Torres y Gómez (2020), quienes plantean que “el arte propicia estados de calma y atención plena, especialmente en niños que viven en entornos de estrés social o familiar” (p. 76). El proceso de creación artística funcionó, así como un espacio terapéutico y pedagógico simultáneo, en el cual el niño no solo aprende, sino que también se repara.

Se evidenció que el arte favorece el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la expresión de sentimientos y la resolución pacífica de conflictos. En dinámicas de teatro y juegos simbólicos, los niños representaban situaciones familiares o escolares, recreando problemas y explorando soluciones desde el diálogo y la imaginación. Esto validó la función del arte como mediador simbólico y herramienta de educación emocional. Según Barros y Zambrano (2022), “la práctica artística en niños de zonas vulnerables no solo les permite soñar otros mundos, sino también construirlos en su entorno inmediato” (p. 102), lo cual es clave para una pedagogía crítica y transformadora.

El equipo pedagógico reflexionó también sobre el papel del docente como mediador de estas experiencias. Se comprendió que más allá de enseñar técnicas artísticas, el maestro debe crear condiciones para que el niño explore su mundo emocional con libertad, respeto y acompañamiento. Esta visión coincide con lo planteado por UNESCO (2023), al afirmar que “la educación artística debe integrarse como parte esencial del currículo para fortalecer la resiliencia emocional, el pensamiento creativo y la inclusión social desde los primeros años escolares”. Esta postura implica repensar el rol del arte en el sistema educativo, no como asignatura marginal, sino como eje articulador del desarrollo humano integral.

La reflexión realizada en el contexto de Bucaramanga permite afirmar que el arte es una vía pedagógica y emocional para atender las múltiples necesidades de la infancia en contextos vulnerables. A través de él, los niños acceden a una forma de sanación, empoderamiento y construcción simbólica que fortalece su identidad y su lugar en el mundo. Integrar el arte en las prácticas educativas no solo enriquece la experiencia escolar, sino que contribuye a la formación de sujetos más conscientes, sensibles y resilientes ante las adversidades de su entorno.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la primera fase del estudio permiten afirmar que, a pesar de estar inmersos en un contexto de vulnerabilidad social, los niños y niñas de preescolar en Bucaramanga demostraron una base emocional favorable, expresando alegría, disposición al aprendizaje y habilidades de socialización. Este hallazgo sugiere que la salud emocional puede mantenerse e incluso desarrollarse positivamente cuando existen vínculos afectivos sólidos, aún en condiciones de adversidad. Según Muñoz y Rodríguez (2022), “la salud emocional infantil está estrechamente relacionada con la calidad del vínculo afectivo en los primeros entornos, más que con factores materiales” (p. 73). Esta perspectiva resalta la importancia de una mirada integral que reconozca las capacidades emocionales de la infancia y no solo sus carencias.

Este escenario plantea un desafío educativo: sostener y potenciar esas fortalezas emocionales mediante prácticas pedagógicas significativas. En este sentido, el segundo objetivo trazado en esta fase prospectiva del estudio se centró en la planificación de estrategias basadas en el arte, entendidas no como actividades aisladas, sino como procesos sistemáticos de mediación emocional y aprendizaje. Desde el enfoque constructivista, el arte se integró como lenguaje para representar el mundo interno del niño. Según Díaz y López (2023), “el arte favorece el aprendizaje integral cuando es planeado como experiencia relacional, sensible y cooperativa” (p. 58). Esta planificación fue posible gracias a la participación activa del equipo docente, que permitió ajustar las estrategias a las necesidades emocionales y cognitivas del grupo.

Durante la implementación, se observó cómo las expresiones artísticas permitieron a los niños reorganizar su mundo emocional. La pintura, el baile y la música se convirtieron en escenarios de autorregulación, exploración emocional y construcción simbólica. Vygotsky (1979) ya había señalado que el arte potencia las funciones psicológicas superiores mediante la mediación cultural. Estudios más recientes, como el de Herrera y Méndez (2021), confirman que “las prácticas artísticas en educación inicial promueven procesos de resiliencia emocional al permitir narrativas alternativas frente al dolor o la incertidumbre” (p. 112). Esta evidencia refuerza el valor del arte como herramienta para acompañar emocionalmente a la infancia vulnerable desde una pedagogía transformadora.

Asimismo, se constató que el arte no solo cumple una función expresiva, sino también ética y social. En las representaciones dramáticas, los niños recreaban conflictos cotidianos y ensayaban soluciones pacíficas, fortaleciendo su empatía y habilidades sociales. Desde la perspectiva de Castoriadis (1997), el arte permite instituir nuevos significados en la realidad social. En el mismo sentido, Fernández & Calderón (2022) señalan que “la educación artística en contextos de exclusión puede reconfigurar la subjetividad de los niños, ayudándoles a construir una narrativa de sí mismos como sujetos valiosos y creativos” (p. 85). En Bucaramanga, esto se tradujo en una transformación emocional visible, en la forma en que los niños se relacionaban consigo mismos y con los otros.

El proceso reflexivo desarrollado en torno al tercer objetivo del estudio permitió entender que el valor pedagógico del arte no radica solo en sus productos estéticos, sino en su capacidad de generar experiencias significativas que vinculan emoción, pensamiento y acción. Las actividades implementadas en el aula mostraron que, a través del arte, los niños pueden desarrollar conciencia de sí, comunicar emociones complejas y construir sentido de pertenencia. La UNESCO (2023) advierte que “la educación debe integrar los lenguajes artísticos como parte esencial del desarrollo socioemocional, especialmente en entornos vulnerables donde los niños carecen de otros medios expresivos y de acompañamiento” (p. 134). En ese sentido, el arte se constituyó como eje formativo y no como adorno curricular.

El rol del docente fue clave en este proceso, no como transmisor de técnicas artísticas, sino como mediador emocional, capaz de leer los silencios, interpretar las producciones simbólicas y generar ambientes seguros para la exploración emocional. Esta función docente requiere formación especializada en pedagogía emocional y en enfoques interdisciplinarios. Según Márquez y Silva (2024), “el maestro de primera infancia debe ser también un educador emocional que comprenda el valor del arte como lenguaje de humanización y cuidado” (p. 91). La experiencia del proyecto demostró que cuando el docente asume este rol de acompañante sensible, el arte se convierte en un puente entre la pedagogía y la afectividad.

En síntesis, la articulación de los tres objetivos permitió evidenciar que la salud emocional, el arte y el desarrollo socioeducativo no son dimensiones separadas, sino profundamente interdependientes. En Bucaramanga, la intervención basada en el arte no solo fortaleció las competencias emocionales de los niños, sino que también dignificó su experiencia escolar, ampliando sus formas de expresión y vínculo. Esta experiencia invita a repensar el currículo desde una perspectiva integral, en la que el arte sea reconocido como un derecho educativo, una herramienta de transformación y un lenguaje legítimo para el desarrollo humano, especialmente en contextos vulnerables.

## 6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permitieron constatar que los niños y niñas en edad preescolar que viven en contextos vulnerables de la ciudad de Bucaramanga poseen una riqueza emocional significativa, expresada a través de su disposición afectiva, sus relaciones sociales y su entusiasmo por aprender. La valoración inicial evidenció que, a pesar de las condiciones de precariedad, muchos niños mantienen una salud emocional fortalecida por la presencia de vínculos afectivos positivos, tanto en el hogar como en la escuela. Esto confirma que el bienestar emocional infantil no depende exclusivamente de las condiciones materiales, sino de la calidad de las interacciones humanas que rodean su desarrollo temprano.

En este contexto, la planificación de estrategias pedagógicas basadas en el arte emergió como una respuesta pertinente y eficaz para fortalecer el proceso socioemocional. Las actividades artísticas implementadas, pintura, teatro, música y expresión corporal, permitieron crear espacios de exploración emocional, creatividad y cooperación, promoviendo habilidades como la empatía, la autorregulación y la expresión afectiva. El enfoque colaborativo entre docentes, auxiliares y líderes del proyecto demostró que la planificación pedagógica debe estar anclada en el reconocimiento del niño como sujeto activo, capaz de construir conocimiento y sentido a través del juego y el arte.

La reflexión pedagógica realizada a lo largo del proceso evidenció que el arte posee un valor transformador en la educación socioemocional de la infancia. No solo como recurso didáctico, sino como un lenguaje simbólico que permite al niño conectar con su mundo interior, representar sus vivencias y resignificar su entorno. En contextos vulnerables, el arte actúa como un medio para sanar, crear y dignificar la experiencia educativa. Esta comprensión exige repensar el currículo escolar, reconociendo los lenguajes artísticos como derechos fundamentales que potencian el desarrollo integral y la inclusión social.

El estudio reafirma la necesidad de formar docentes emocionalmente competentes, capaces de mediar experiencias artísticas desde una pedagogía sensible, crítica y transformadora. La experiencia vivida en Bucaramanga constituye un ejemplo de cómo la escuela, aun en escenarios de limitación, puede convertirse en un espacio de cuidado, expresión y resiliencia. Integrar el arte en la educación de la primera infancia no solo mejora el bienestar emocional de los niños, sino que también enriquece el rol del educador como acompañante activo en la construcción de subjetividades más libres, creativas y humanas.

## 7. REFERENCIAS

- Barros, C., & Zambrano, L. (2022). Arte, infancia y transformación social en contextos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 95–108.
- Castoriadis, C. (1997). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Díaz, L., & López, A. (2023). Pedagogía del arte y educación emocional en la infancia. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 52–63.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Fernández, J., & Calderón, P. (2022). Subjetividades creativas: el poder transformador del arte en niños vulnerables. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 16(2), 78–90.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, L., & Méndez, C. (2021). Expresiones artísticas y resiliencia emocional en niños de primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 80(1), 105–118.
- López, A., & Etxeberria, F. (2017). *Educación emocional y salud mental infantil en contextos vulnerables*. Editorial Graó.
- Malaguzzi, L. (1993). *Los cien lenguajes del niño*. Reggio Children.
- Márquez, R., & Silva, N. (2024). Educación emocional y arte en la formación docente inicial. *Cuadernos de Pedagogía Crítica*, 9(1), 87–98.
- Muñoz, S., & Rodríguez, D. (2022). Bienestar emocional en la infancia: análisis en contextos de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología Infantil*, 18(3), 69–78.
- Piaget, J. (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Rincón, M., & Cortés, J. (2021). Educación artística y desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista Pedagogía y Cultura*, 29(3), 45–52.
- Rojas Estapé, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Editorial Espasa.
- Rolón, G. (2012). *Los padecientes*. Editorial Planeta.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, A., & Gómez, P. (2020). Prácticas artísticas y bienestar emocional en la infancia vulnerable. *Revista de Psicología Aplicada*, 14(1), 71–79.
- UNESCO. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

# FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EL BARRIO MARÍTIMO DE VALENCIA: UN DIAGNÓSTICO PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

---

LAURA GIAQUINTO

*Escuela Doctorado de la Universidad Católica de Valencia*

ROBERTO SANZ PONCE

*Universidad Católica de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar y el abandono educativo temprano (AET) representan, hoy en día, una de las principales preocupaciones de las sociedades europeas y, especialmente, de los sistemas educativos que luchan por garantizar la equidad y la inclusión. En contextos urbanos marcados por la desigualdad estructural, como los barrios marítimos de Valencia — Nazaret, el Cabanyal-Canyamelar y el Grau—, estos fenómenos se intensifican, evidenciando una fuerte relación entre exclusión social, desarraigo escolar y vulnerabilidad juvenil. En estos distritos, marcados históricamente por procesos de marginación, presión urbanística, desempleo estructural y conflictos vinculados al desarrollo portuario, la escuela pública enfrenta desafíos crecientes. El desempleo juvenil, la desmotivación académica, el absentismo escolar crónico y la escasa continuidad formativa tras la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son expresiones de un problema más profundo: la desconexión entre los itinerarios escolares y las realidades vitales del alumnado.

Este trabajo se basa en un proyecto de investigación realizado durante el curso 2023/2024 en seis Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos del Distrito de los Poblados Marítimos del Puerto de Valencia, en el que participaron 510 estudiantes de 3º y 4º de ESO. A partir del

análisis cuantitativo se pretende ofrecer un diagnóstico del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, en este contexto, así como identificar sus principales factores predictivos y proponer algunas líneas de acción que integren a la comunidad, la escuela, las administraciones y el tejido productivo local. Los barrios marítimos de Valencia —Nazaret, el Cabanyal-Canyamelar y el Grau— constituyen un enclave urbano de gran singularidad histórica, cultural y social. A pesar de su ubicación estratégica junto al mar y al puerto, estos territorios han sido históricamente olvidados por las políticas urbanas y han sufrido procesos de marginalización estructural, agravados por la especulación inmobiliaria, el deterioro del tejido urbano y la precariedad laboral. Estudios recientes destacan que la tasa de paro en el Cabanyal-Canyamelar ha sido históricamente superior a la media de la ciudad y que el porcentaje de población extranjera supera el 30% en determinadas zonas, con una fuerte presencia de comunidades marroquíes, subsaharianas y del este de Europa (Pla, 2020). Esta heterogeneidad étnica y cultural convive con problemas de acceso a la vivienda, saturación de servicios sociales y una percepción generalizada de abandono institucional, especialmente entre los jóvenes y sus familias (Rodríguez & López, 2021). En el ámbito educativo, el Cabanyal presenta indicadores preocupantes: altas tasas de absentismo escolar, fracaso y abandono temprano, baja escolarización en etapas postobligatorias y escasa participación en actividades extracurriculares formales. Es, por ello, que instituciones como los IES ubicados en la zona se enfrentan al reto de acoger a un alumnado marcado por la precariedad habitacional, la inestabilidad familiar y la desconfianza hacia el sistema escolar (Alonso & Sirignano, 2019). A ello se suman actitudes ambivalentes hacia la autoridad institucional, fruto tanto del desencanto como de experiencias reales de discriminación o trato desigual. Desde finales del siglo XX, estos barrios han experimentado transformaciones urbanísticas intensas que han generado tensiones entre la identidad vecinal y los intereses externos de inversión. A ello se suma el impacto del desarrollo portuario en Nazaret, donde la población convive con altos índices de desempleo y un parque inmobiliario degradado. A este panorama se añaden las dificultades estructurales del propio sistema educativo, que no siempre consigue adaptarse a las necesidades de un alumnado diverso, ni

ofrecer respuestas motivadoras a quienes no se sienten reconocidos por la vía académica tradicional. La escasa conexión entre los centros educativos, las familias y el entorno productivo contribuye a consolidar un circuito de exclusión que se inicia ya en los primeros años de la escolaridad y culmina en la expulsión simbólica o real del sistema.

## 2. FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: DEFINICIONES, MARCOS Y CLAVES DE INTERPRETACIÓN

Hablar de fracaso escolar y abandono educativo temprano (AET) implica delimitar con precisión conceptos que, aunque interrelacionados, no son equivalentes. En este trabajo se adopta una perspectiva amplia que contempla no solo las dimensiones académicas del problema, sino también sus implicaciones sociales, personales, institucionales y estructurales. El fracaso escolar se entiende aquí como la situación en la que un alumno no logra alcanzar los objetivos marcados al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esto se traduce en suspensos reiterados, repeticiones de curso, desmotivación creciente y, en muchos casos, abandono de los estudios sin titulación oficial ni cualificación profesional. Como señala Fernández Enguita et al. (2010), el fracaso escolar es el resultado de un proceso acumulativo en el que influyen tanto factores individuales como institucionales y sociales. No se trata solo de una responsabilidad del alumno, sino del sistema educativo en su conjunto. Autores como Tedesco (2009) o Carabaña (2011) subrayan que el fracaso escolar es también una expresión de las desigualdades sociales, ya que afecta con mayor intensidad a estudiantes de clases populares, minorías étnicas, alumnado inmigrante o jóvenes residentes en barrios con alta vulnerabilidad. La acumulación de desventajas socioeconómicas incide negativamente en los aprendizajes, en la continuidad escolar y en la construcción de trayectorias vitales con sentido.

Por su parte, Dubet (2004) propone entender el fracaso escolar no solo como un fenómeno académico, sino como una experiencia de injusticia y exclusión simbólica. El alumnado que fracasa no solo deja de aprender, sino que se siente expulsado de un sistema que no lo reconoce ni lo protege. Esta dimensión afectiva del fracaso refuerza la desafección

hacia la institución escolar y da lugar a actitudes de rechazo, rebeldía o resignación. Además, desde una perspectiva crítica, Giroux (2001) plantea que el fracaso escolar puede ser visto como el resultado de una violencia estructural e institucional, que naturaliza la marginalización de determinados sectores sociales. En este sentido, la escuela no solo reproduce desigualdades, sino que a veces las intensifica cuando no adapta sus prácticas a la diversidad cultural, lingüística y emocional del alumnado. En el caso de España, los informes del Consejo Escolar del Estado (2023) y de organismos internacionales como la OCDE (PISA, 2023) evidencian que las tasas de fracaso y abandono escolar siguen siendo significativamente más altas en ciertas Comunidades Autónomas y zonas urbanas deprimidas, como ocurre en algunos barrios de Valencia, incluyendo el Cabanyal, Nazaret y el Grau.

Por su parte, el **abandono educativo temprano** es definido por Eurostat (2023) y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE/ISCED (UNESCO 2012), como la situación de aquellos jóvenes de entre 18 y 24 años que han finalizado, como máximo, la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y no siguen ningún tipo de educación o formación posterior. En España y, en particular en la Comunidad Valenciana, esta tasa sigue siendo elevada. Ambos fenómenos están fuertemente condicionados por variables estructurales como el nivel educativo de los progenitores, el contexto socioeconómico, la situación migratoria, el absentismo escolar o el acceso desigual a recursos educativos. A ello se suman factores psicosociales como la baja autoestima, la percepción de la escuela como un entorno hostil, la falta de expectativas positivas, o la escasa conexión entre los contenidos escolares y la realidad del alumnado.

Por ello, estudios recientes, como el de Verdeja Muñiz (2022), subrayan además la importancia del “reenganche educativo”, es decir, la posibilidad real de que los jóvenes que abandonan el sistema formal puedan regresar a través de programas de educación no formal, formación profesional básica o iniciativas socioeducativas personalizadas. Este enfoque rompe con la visión fatalista del abandono como un punto sin retorno y propone una mirada esperanzadora, centrada en los procesos de reconstrucción personal y social.

Los datos del Informe PISA 2023 (OECD, 2023a), junto con los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023b) y del Ministerio de Educación (2023), confirman que la repetición escolar, el nivel socioeconómico de la familia y el género son tres de los principales predictores del fracaso y del abandono escolar. Por ejemplo, el 48,2% del alumnado cuyos padres tienen bajo nivel educativo repite curso, frente al 16,3% cuando los padres tienen estudios universitarios. Esta desigualdad se reproduce también en las tasas de obtención del título de la ESO, en las expectativas de continuidad educativa y en el acceso a la Formación Profesional. En este sentido, el fracaso escolar y el AET no son fenómenos neutros: reflejan y perpetúan desigualdades estructurales que afectan especialmente a los sectores más vulnerables. El sistema educativo, si no se transforma, corre el riesgo de convertirse en un mecanismo de reproducción de la exclusión social. La clave está en desnaturalizar estos procesos, en comprender que no son inevitables y en diseñar políticas y prácticas educativas capaces de acoger la diversidad del alumnado, de ofrecer alternativas formativas motivadoras, de implicar a las familias y de construir itinerarios de éxito para todos y todas. Estos procesos han repercutido directamente en el sistema educativo. La desigualdad socioeconómica, la multiculturalidad mal gestionada, el desempleo juvenil, la baja cualificación de los progenitores y la ausencia de referentes académicos positivos son factores que afectan al rendimiento y la permanencia escolar.

### 3. METODOLOGÍA

Los IES públicos de estos barrios —IES Cabanyal, IES Isabel de Villena, IES El Grao, IES Distrito Marítimo, IES Baleares e IES Serpis— concentran gran parte del alumnado con trayectorias escolares discontinuas, con alta incidencia de repetición de curso, absentismo, conflictos de convivencia y abandono prematuro.

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación aplicado, orientado a detectar los factores predictivos del fracaso escolar y el abandono educativo temprano en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en los seis Institutos públicos del distrito de los

Poblados Marítimos del Puerto de Valencia. La investigación se desarrolló durante el curso 2023/2024. La primera fase consistió en un análisis teórico y documental del territorio, abordando variables históricas, económicas, urbanísticas y sociodemográficas. Este estudio permitió contextualizar la problemática educativa en el marco de un barrio afectado por procesos de gentrificación, segregación escolar, precariedad estructural y conflictividad urbana. También se identificaron posibles alianzas institucionales y comunitarias para apoyar el proyecto, entre ellas, la colaboración con el “Centro Social Bona Gent”, de la parroquia de San Vicente Ferrer patrocinado por la Fundación Grimaldi. Se aplicó una metodología cuantitativa, de tipo no experimental, descriptiva y correlacional. Se adaptaron cuestionarios validados científicamente, aplicados a una muestra de 510 alumnos y alumnas de 3º y 4º de la ESO de los IES mencionados. Los cuestionarios seleccionados provienen de estudios rigurosos como los realizados por Serna Serrato, de la Universidad de Castilla-La Mancha y Márquez Vázquez, de la Universidad de Huelva, adaptados para atender a los siete factores clave del estudio: motivación, pertenencia escolar, actitud hacia la autoridad, expectativas, satisfacción vital, implicación familiar y sentido del esfuerzo. Los cuestionarios utilizados en este trabajo son:

- Cuestionario CMA: mide metas académicas (Barca et al., 2012).
- MSLSS (Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale): evalúa la satisfacción vital del alumnado (Huebner, 1994).
- PSSM (Psychological Sense of School Membership): mide el sentido de pertenencia al centro escolar (Goodenow, 1993).
- ACAI (Actitudes hacia la Autoridad Institucional): desarrollado por Reicher y Emler (1985).

El estudio fue desarrollado bajo principios éticos rigurosos: consentimiento informado de las familias, confidencialidad de los datos, transparencia metodológica y respeto a la dignidad de todos los participantes. Se contó con la autorización expresa de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana y de la Inspección Educativa. Se estableció

una política clara de protección de datos y cuidado emocional, especialmente durante el pase del cuestionario.

El tratamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante el software SPSS v.19 y EQS v.6.1, con pruebas estadísticas como medias, desviaciones típicas, análisis de varianza, prueba t de Student, correlaciones de Pearson y pruebas de fiabilidad (alfa de Cronbach). El cruce entre enfoques ha permitido una comprensión más profunda de los factores que inciden en el abandono escolar temprano y el fracaso escolar, así como identificar perfiles de riesgo, puntos de inflexión en la trayectoria educativa y necesidades latentes de intervención. El análisis de los datos recogidos en los seis IES públicos del distrito de los Poblados Marítimos de Valencia ha permitido identificar múltiples factores interrelacionados que inciden de forma directa en las trayectorias de fracaso escolar y abandono educativo temprano (AET). Los resultados han ofrecido patrones comunes, factores de riesgo estructurales y oportunidades de intervención.

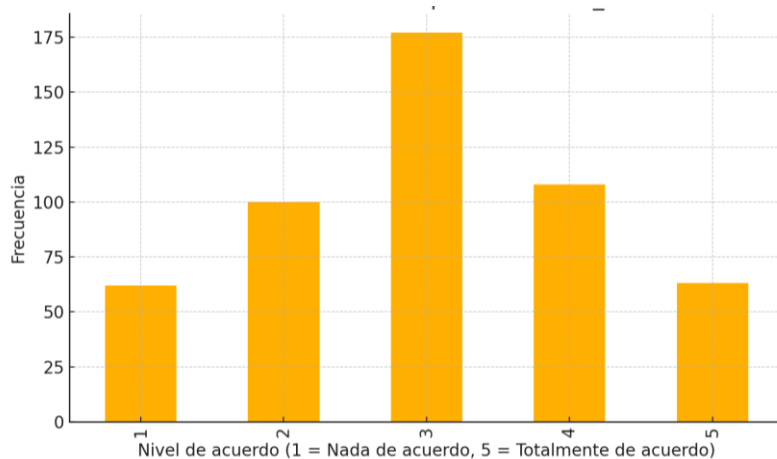
#### 4. RESULTADOS

Los resultados del estudio han permitido identificar múltiples factores de riesgo para el fracaso escolar y el abandono educativo temprano (AET), pero también han puesto en evidencia puntos de apoyo, recursos comunitarios y prácticas prometedoras desde donde construir estrategias de reenganche educativo y social. Estas propuestas no son soluciones cerradas, sino líneas de acción transformadoras desde un enfoque preventivo, integral y participativo.

Los hallazgos permiten sostener que las metas académicas actúan como un factor protector frente al rechazo institucional y que su efecto se amplifica cuando el alumnado experimenta bienestar personal y se siente parte de la comunidad educativa. Estos resultados coinciden con estudios previos que destacan el valor del sentido de pertenencia como amortiguador de la desafección escolar (Valle et al., 2006; Gálvez et al., 2015). La menor satisfacción vital y las actitudes negativas hacia la autoridad observadas entre el alumnado masculino y en riesgo alto confirman la necesidad de atender las dimensiones socioemocionales del proceso

educativo. Esto refuerza la propuesta de abordar el fracaso escolar desde un enfoque integral, que contemple tanto el rendimiento académico como el bienestar psicológico y la identidad escolar del alumnado.

**GRÁFICO 1.** Distribución de respuesta al ítem del cuestionario "Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores"

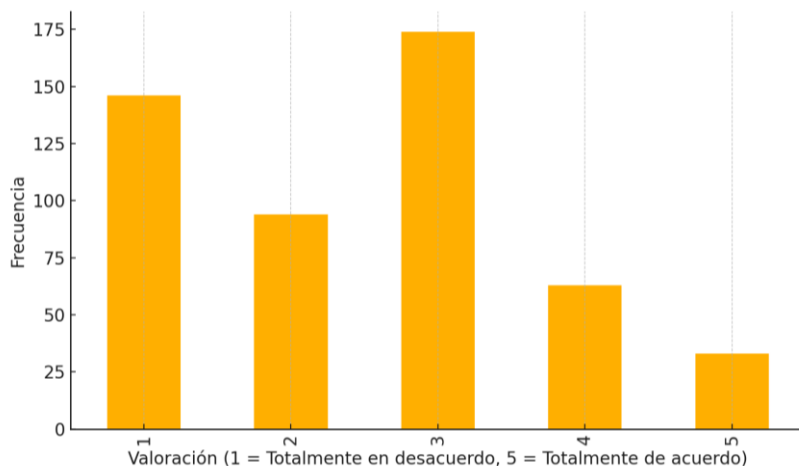


Fuente: Elaboración propia

Nota: N = 510 estudiantes. Las respuestas van de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

La distribución de respuestas al ítem del cuestionario ACAI: "Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores", revela una diversidad de percepciones entre el alumnado. Aunque predominan los valores intermedios (3 = "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"), se observa una proporción significativa de respuestas en los extremos de la escala. Un número relevante de estudiantes (valores 4 y 5) expresa cierto acuerdo con la afirmación, lo cual puede reflejar experiencias de desprotección o desconfianza en los mecanismos institucionales. Por otro lado, la presencia de respuestas bajas (1 y 2) también indica que existe una parte del alumnado que confía en los reglamentos escolares como instrumento de protección. Estos datos invitan a reflexionar sobre la necesidad de revisar las prácticas institucionales de protección y garantizar que el alumnado perciba la normativa como un recurso legítimo, accesible y justo.

**GRÁFICO 2.** Distribución de respuesta al ítem del cuestionario: Percepción de trato desigual según la clase social



Fuente: Elaboración propia

*Nota:* N = 510 estudiantes. Las respuestas van de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

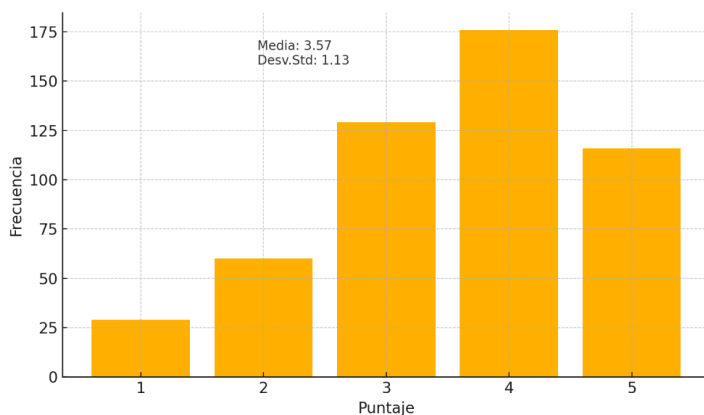
Como parte del análisis de las actitudes hacia la autoridad institucional, se incluyó el ítem: “Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores”, correspondiente al cuestionario ACAI. Los resultados obtenidos muestran una distribución de respuestas centrada en los valores medios ( $M = 2,56$ ), con una desviación estándar moderada que indica una cierta dispersión de percepciones entre el alumnado. Aunque una mayoría relativa se posiciona entre la neutralidad (3) o el desacuerdo (1-2), un porcentaje significativo de estudiantes (valores 4 y 5) percibe algún tipo de discriminación o trato preferente hacia estudiantes de mayor estatus socioeconómico.

Estos datos deben interpretarse dentro del contexto socioeducativo del Cabanyal, Nazaret y El Grau, barrios donde la desigualdad estructural y la percepción de abandono institucional están profundamente arraigadas (Pla, 2020; Rodríguez & López, 2021). El hecho de que una parte del alumnado perciba un trato diferenciado por parte del profesorado refleja no solo experiencias escolares concretas, sino también una narrativa de exclusión simbólica vinculada al origen social, tal como ha

planteado Dubet (2004) en su conceptualización del fracaso escolar como experiencia de injusticia.

Asimismo, esta percepción puede reforzar actitudes negativas hacia la autoridad institucional y disminuir el sentido de pertenencia escolar, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. En este sentido, la resiliencia escolar debe también contemplar el reconocimiento de estas desigualdades percibidas, incorporando prácticas pedagógicas que visibilicen y cuestionen los privilegios implícitos y que promuevan relaciones educativas más equitativas, tal como proponen Sirignano et al. (2024). El resultado de este ítem enlaza directamente con la hipótesis general del estudio: la construcción de una actitud positiva hacia la escuela y sus normas depende en gran medida de que el alumnado perciba justicia, inclusión y reconocimiento dentro del sistema educativo. Si esas condiciones no se dan, incluso metas académicas elevadas pueden verse erosionadas por la desconfianza o el resentimiento hacia la institución escolar.

**GRÁFICO 3.** Distribución de respuestas al ítem “Ir bien a la escuela me ayuda a tener éxito en la vida”



Fuente: Elaboración propia

*Nota:* N = 510 estudiantes. Las respuestas van de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

Un dato especialmente revelador surge del análisis del ítem “Ir bien a la escuela me ayuda a tener éxito en la vida”, del cuestionario ACAI. Con una media de 3,57 sobre 5 y una desviación estándar de 1,13, este

enunciado pone de manifiesto una fuerte creencia generalizada entre el alumnado sobre el valor instrumental de la educación. De los 510 estudiantes encuestados, el 43,3% respondió con puntuaciones altas (4 o 5), evidenciando su convicción de que el esfuerzo académico puede traducirse en bienestar futuro y movilidad social. Esta percepción positiva puede considerarse un indicador de resiliencia cognitiva, especialmente en contextos marcados por la vulnerabilidad. No obstante, el 41,2% del alumnado mostró desacuerdo o neutralidad (valores de 1 a 3), lo que señala una brecha en la legitimación de la promesa meritocrática de la escuela. Este escepticismo puede estar vinculado a trayectorias escolares fallidas, entornos familiares con baja titulación, o una experiencia educativa percibida como distante o excluyente. El dato adquiere aún mayor relevancia cuando se cruza con el nivel de satisfacción vital y el sentido de pertenencia: aquellos estudiantes que no perciben la escuela como un lugar de acogida y reconocimiento tienden a restarle valor como herramienta de proyección vital.

Desde esta perspectiva, la educación debe no solo transmitir conocimientos, sino reconstruir el vínculo entre el presente escolar y el futuro deseable del alumnado. En este sentido, iniciativas como los proyectos llevados a cabo por el “Centro Social Bona Gent”, centrados en reforzar los referentes positivos, el acompañamiento emocional y la visibilización de historias de superación, se alinean con una pedagogía de la esperanza y de la resiliencia transformadora objetivo de la investigación.

## 5. CONCLUSIONES

Este estudio confirma que las metas académicas, la satisfacción vital y el sentido de pertenencia son factores clave para explicar las actitudes del alumnado hacia la autoridad institucional. Su influencia conjunta permite anticipar comportamientos escolares y niveles de riesgo de abandono y abre la posibilidad de diseñar intervenciones pedagógicas más eficaces.

Los resultados tienen especial relevancia en contextos vulnerables como el Distrito Marítimo de Valencia, donde la escuela se configura como un espacio potencialmente reparador. En este contexto, la implementación de programas de refuerzo emocional, tutoría afectiva,

mediación escolar y acompañamiento académico resulta crucial para revertir trayectorias de fracaso escolar. Finalmente, se subraya la necesidad de articular el diagnóstico actitudinal (como el proporcionado por el ACAI) con proyectos comunitarios de intervención educativa, tales como el proyecto llevado a cabo por el "Centro social Bona Gent". Desde una perspectiva más profunda, estas conclusiones permiten incorporar la noción de "resiliencia educativa" como pilar estructural en la comprensión del éxito escolar en contextos de vulnerabilidad. Siguiendo a Sirignano et al. (2024), entendemos la resiliencia no solo como la capacidad de resistir la adversidad, sino como la posibilidad de transformar los contextos escolares a través del fortalecimiento de vínculos, la promoción de narrativas identitarias positivas y el despliegue de prácticas pedagógicas sensibles al entorno social.

La resiliencia escolar, por tanto, no es un rasgo individual del alumnado, sino una condición relacional y ecológica, tejida por múltiples agentes y factores: el profesorado, la familia, los iguales, los referentes comunitarios, las instituciones. Las metas académicas, cuando están conectadas con un entorno que valida las aspiraciones juveniles y ofrece caminos viables hacia su realización, pueden actuar como motores de cambio. Pero si esas metas se plantean en contextos percibidos como injustos, excluyentes o emocionalmente distantes, pierden su capacidad movilizadora. En este sentido, fomentar metas académicas ambiciosas debe ir acompañado del desarrollo de experiencias de pertenencia, reconocimiento y cuidado, sin las cuales los objetivos educativos se vacían de significado. La satisfacción vital actúa como un barómetro de esa experiencia subjetiva y el sentido de pertenencia como su expresión institucional. Es aquí donde el "Centro Social Bona Gent" mediante su labor social ofrece una vía concreta y contextualizada para construir resiliencia. A través de la identificación de figuras de referencia cercanas, el refuerzo positivo, la visibilización de historias de superación y el fortalecimiento del tejido comunitario, este proyecto muestra cómo es posible crear ecosistemas escolares más humanos, afectivos y protectores. Integrar este enfoque dentro de los centros educativos permite transitar de una lógica meritocrática a una lógica de la inclusión y el acompañamiento. Además, estos resultados plantean una llamada a la

acción institucional: los planes de convivencia, las estrategias de orientación y los programas de atención a la diversidad deben contemplar como eje estructural la creación de condiciones para el desarrollo de la resiliencia. No se trata solo de prevenir el fracaso, sino de cultivar el bienestar y la esperanza como motores del aprendizaje. Desde esta perspectiva, las metas académicas se revelan no como objetivos impuestos, sino como proyectos personales sostenidos por comunidades educativas que creen en sus estudiantes.

Esta dimensión transformadora es, quizás, el mayor valor de esta investigación: ofrecer evidencia empírica y reflexión teórica para repensar los vínculos escolares desde el reconocimiento, la dignidad y la equidad. En conclusión, el desafío no es solo mejorar los indicadores de rendimiento, sino reconstruir las condiciones emocionales, sociales y simbólicas que hacen posible una trayectoria escolar con sentido. Apostar por una escuela resiliente, comprometida con las metas académicas y la inclusión emocional de su alumnado es apostar por una ciudadanía más justa, crítica y cohesionada. Estas alternativas deben contar con el apoyo institucional y académico. La resonancia institucional del proyecto ha sido clave desde sus inicios. La implicación de la Conselleria de Educación, los IES públicos, la Inspección Educativa, el Ayuntamiento de Valencia y entidades como la Fundación Grimaldi o el Instituto Universitario Suor Orsola Benincasa de Nápoles permite establecer redes internacionales de colaboración, ampliar el modelo a otros barrios o ciudades, garantizar una implantación permanente y no dependiente de voluntarismos y evaluar estrategias innovadoras en comparación con otros modelos europeos.

Este proyecto plantea una hipótesis transferible: la mejora de las trayectorias educativas pasa por actuar simultáneamente sobre lo escolar, lo familiar, lo emocional y lo comunitario. Los resultados presentados en este estudio confirman que las metas académicas, el sentido de pertenencia y la satisfacción vital son dimensiones interdependientes que inciden directamente en la construcción de actitudes positivas hacia la autoridad institucional y en la prevención del abandono educativo temprano. Pero más allá de los datos, es imprescindible repensar la función

de la escuela en contextos de vulnerabilidad social como los barrios marítimos de Valencia.

En este sentido, la propuesta desarrollada por Sirignano et al. (2024) en *Pedagogia e pratiche di resilienza* ofrece una clave innovadora: una pedagogía de la resiliencia como práctica cultural, emocional y comunitaria, capaz de resistir y transformar los procesos de exclusión. Frente a la lógica del fracaso como diagnóstico individual o del abandono como desenlace inevitable, estos autores proponen una educación que escucha, narra y repara, a través de lenguajes divergentes como el cine, la autobiografía, la escritura o el arte visual. Estas herramientas no solo ofrecen canales de expresión a los jóvenes invisibilizados por el sistema escolar, sino que construyen nuevos significados sobre la escuela, la autoridad, el esfuerzo y el futuro.

Por ello, aplicar este enfoque en el contexto valenciano implica restituir la centralidad del vínculo entre alumnado y adultos significativos (docentes, orientadores, mediadores, referentes comunitarios); reconocer la subjetividad y la experiencia de vida del alumnado como materia educativa legítima; fomentar lenguajes pedagógicos que integren emoción, cuerpo, narrativa y cultura; crear espacios escolares no solo instructivos, sino también afectivos, inclusivos y narrativos, donde cada alumno pueda reconstruir su trayectoria sin vergüenza ni culpa.

Este tipo de prácticas —como ya anticipan proyectos puesto en marcha por el “Centro Social Bona Gent”— permiten que la escuela deje de ser un lugar de exclusión simbólica para convertirse en un espacio de resiliencia colectiva y de reparación del daño social. Así, el camino para revertir el abandono y el fracaso escolar no pasa únicamente por la mejora de los resultados académicos, sino por la reinención del ecosistema educativo como territorio ético, cultural y emocional. Desde esta perspectiva, la autoridad no se impone, se construye; el éxito no se mide solo en títulos, sino en trayectorias dignas; y la resiliencia no es resistencia individual, sino esperanza compartida.

## 6. REFERENCIAS

- Alonso, F., & Sirignano, F. M. (2019). *Escuela y territorio: mediación y vulnerabilidad en contextos urbanos*. Universidad de Valencia
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2012). *Cuestionario de Metas Académicas (CMA)*. Universidade da Coruña.
- Calero, J. (2009). Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. *Papeles de Economía Española*, 120, 20-33.
- Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2007). *El fracaso escolar en España: causas, consecuencias y perspectivas de futuro*. Fundación Alternativas.
- Carabaña, J. (2011). *Fracaso escolar en España*. Fundación Santillana.
- Consejo Escolar del Estado. (2023). *Informe sobre el estado del sistema educativo 2022-2023*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Dubet, F. (2004). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Eurostat. (2023). *Early leavers from education and training*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/eurostat/>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Gálvez, C., Meroño, L., & Musitu, G. (2015). Bienestar personal y escolar en la adolescencia: una revisión. *Revista de Educación*, 368, 129–152. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-296>
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, poder y educación: Crítica a la escuela*. Paidós.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Márquez Vázquez, C., & Martín, J. (2018). Evaluación del clima de aula y la satisfacción vital en adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 24(1), 45–52. <https://doi.org/10.1007/rpe.2018.01.005>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

- OECD (2023a). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023b). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Pla, J. (2020). Transformaciones urbanas y desplazamiento social en el Cabanyal. *Quaderns de Psicologia i Educació Social*, 44, 31–45.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquency and attitudes to school and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 124–132. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02624.x>
- Rodríguez, C., & López, J. (2021). Infancia y segregación urbana: diagnóstico educativo en barrios vulnerables de Valencia. Ayuntamiento de Valencia, Servicio de Educación.
- Serna Serrato, C. (2020). Bienestar psicológico, clima escolar y rendimiento académico en la adolescencia. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sirignano, F. M., Paolozzi, F., & Maddalena, S. (2024). Pedagogia e pratiche di resilienza. *Dispersione scolastica, cinema e linguaggi divergenti*. Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.
- Tedesco, J. C. (2009). Educación y justicia social en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 7–27.
- UNESCO (2012). International Standard Classification of Education: ISCED 2011. UNESCO-UIS.
- Valle, A., Cabanach, R. G., & Núñez, J. C. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 97–114.
- Verdeja Muñiz, M. (2022). Abandono educativo temprano y género: análisis cualitativo en entornos vulnerables. *Universitat de València*.

## REESCRIBIENDO EL PAISAJE EN CLAVE DE GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA

---

JONATAN ARIAS-GARCÍA

*Dpto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física  
(Universidad de Granada)*

### 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

En el marco de una Geografía crítica, el paisaje debe dejar de ser concebido únicamente como una construcción visual o ecológica para ser entendido como un producto social y político que refleja y reproduce relaciones de poder (Bertrand, 2008; Krugman, 1994; Ratheesh Mon, 2021). En este contexto, hablar de paisajes en clave de género implica reconocer que los territorios no son neutros, que presentan desigualdades, usos diferenciados y formas de representación selectivas que asignan visibilidad, legitimidad y valor a ciertos sujetos y saberes, mientras excluyen o silencian a otros (Carubia et al., 2005; Comer, 1999; García Luque y De la Cruz Redondo, 2022; García-Ramón, 2019; Pilgrim, 2022; Rose, 1993). Incorporar esta mirada en el análisis paisajístico no solo permite visibilizar las huellas de la división sexual del trabajo en el espacio, sino también recuperar memorias, prácticas y saberes femeninos históricamente marginados en la construcción patrimonial y simbólica del territorio (Ali y Grobicki, 2016; Díez Bedmar, 2018; Domosh y Seager, 2001; Gillespie y Perry, 2018; Nightingale, 2015).

El estudio del paisaje de los humedales, y en particular, de los paisajes salineros, representa una oportunidad privilegiada para abordar la complejidad de las relaciones entre naturaleza, cultura y territorio. Estos espacios constituyen no solo ecosistemas de elevada biodiversidad, sino también enclaves históricos, culturales y simbólicos cargados de significados para las comunidades que los habitan o habitaron (Ali y

Grobicki, 2016; Arias-García y Gómez-Zotano, 2015; Cifuentes-Espinosa et al., 2021; Hembra et al., 2017). Las salinas tradicionales, en su doble dimensión ecológica y antrópica, ejemplifican la interacción entre saberes locales, estructuras productivas, usos rituales, memoria colectiva y transformaciones territoriales a lo largo del tiempo (Ariza, 2004; Carney, 1993; Githiora-Murimi et al., 2022; Joshi et al., 2021).

Desde el ámbito de la Geografía, los paisajes salineros permiten articular múltiples escalas de análisis (desde lo biofísico hasta lo simbólico) y favorecen un enfoque integrado del territorio. En este sentido, tanto el Convenio Europeo del Paisaje (CEP) como la Convención Ramsar sobre Humedales de Importancia Internacional, han reconocido expresamente la necesidad de integrar los valores culturales en la interpretación y gestión de estos espacios, promoviendo un cambio de paradigma en el que el paisaje deja de ser un objeto pasivo para convertirse en recurso, patrimonio y escenario de acción (Aguilar, 2021; Andreu et al., 2001).

En el ámbito universitario, y más específicamente en la enseñanza de la Geografía en general y la Geografía del paisaje en particular, estos paisajes ofrecen un recurso didáctico potente y versátil. Su análisis permite abordar contenidos de orden ecológico, cultural, político y territorial, así como desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico. Por ello, en este trabajo se presenta una propuesta docente innovadora centrada en el estudio de los paisajes salineros desde una perspectiva aplicada y crítica.

La propuesta parte de una doble necesidad: por un lado, la de dotar al alumnado de herramientas para comprender y gestionar realidades territoriales complejas; y por otro, la de renovar las metodologías docentes mediante enfoques activos, colaborativos y contextualizados. En este sentido, los paisajes salineros se convierten en el hilo conductor que permite reflexionar sobre procesos de patrimonialización, conflictos socioambientales, modelos de desarrollo local y estrategias de sostenibilidad, integrando además la perspectiva de género como clave del análisis territorial.

A través de una metodología basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo cooperativo, se fomenta un proceso de

enseñanza-aprendizaje más participativo y significativo. Esta propuesta no solo busca transmitir conocimientos, sino también generar aprendizajes transformadores conectados con el entorno y comprometidos con los desafíos actuales del territorio. Por tanto, esta línea de trabajo responde, además, a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a las recomendaciones de organismos internacionales que promueven una educación superior orientada a la acción, la responsabilidad social y la sostenibilidad.

Por tanto, el presente trabajo tiene como finalidad diseñar una propuesta didáctica centrada en los paisajes salineros como herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria de la Geografía del paisaje, para lo que se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el potencial didáctico de los paisajes salineros como espacios territoriales cargados de valores ecológicos, culturales, patrimoniales e identitarios.
- Integrar la perspectiva de género en el análisis del paisaje y en las propuestas de valorización y gestión del territorio.
- Desarrollar competencias académicas y profesionales clave, como el análisis espacial, la interpretación crítica del territorio y el trabajo en equipo.
- Favorecer la conexión entre el aula universitaria y el territorio, promoviendo una enseñanza aplicada, reflexiva y comprometida con el entorno.

La propuesta didáctica ha sido concebida en el marco de la asignatura “Geografía del Paisaje”, perteneciente al Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada, aunque su planteamiento didáctico es lo suficientemente versátil como para ser implementada en otros entornos curriculares y niveles educativos vinculados al análisis territorial, el paisaje o la educación patrimonial. La secuenciación didáctica se articula en torno a 5 fases de trabajo que incluyen hasta un total de 15 actividades. Entre ellas destaca la generación de un producto final denominado “Género y paisaje en las salinas: visibilizando lo invisible”.

## 2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

### 2.1. PAISAJES CULTURALES, HUMEDALES Y PATRIMONIALIZACIÓN

El concepto de paisaje constituye una categoría central en la Geografía al permitir el abordaje multiescalar, multidimensional y transdisciplinar del territorio (Bertrand, 2008; Escribano y Aramburu, 2000; Mata Olmo, 2008). Más allá de su acepción estética o visual, el paisaje se entiende hoy como una construcción social, histórica y perceptiva que expresa las relaciones entre naturaleza, cultura y poder. En este sentido, el Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000) ha sido clave para esta resignificación al reconocer todo tipo de paisajes (no solo los notables o sobresalientes) como dignos de estudio para su posible protección, gestión y ordenación. Este convenio define el paisaje como “una parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter resulta de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos”. Esta concepción enfatiza la dimensión perceptual, afectiva y simbólica del paisaje, reconociendo que no es solo una realidad física, sino también una construcción cultural e identitaria.

En la enseñanza de la Geografía, trabajar con el paisaje implica articular lo físico y lo social, integrar escalas espaciales, analizar conflictos y valorar el territorio en clave de sostenibilidad, equidad y justicia espacial. En el marco del pensamiento geográfico y ambiental, los paisajes culturales se han consolidado como una categoría analítica y política fundamental. Según la UNESCO, se trata de “obras conjuntas del ser humano y la naturaleza que expresan una larga relación entre las personas y su entorno” (Viñals, 2002; World Commission on Culture and Development, 2005;). Los paisajes culturales son, por tanto, palimpsestos donde se sedimentan prácticas productivas, tecnologías tradicionales, saberes locales, cosmologías y estructuras de poder.

Los humedales salinos tradicionales constituyen un excelente ejemplo de paisaje cultural. Lejos de ser simples ecosistemas “naturales”, constituyen territorios transformados históricamente mediante saberes locales, técnicas de manejo del agua y formas de organización social ligadas al trabajo, el comercio y la vida cotidiana.

La inclusión de numerosas salinas tradicionales en la lista de Sitios Ramsar de importancia internacional refuerza esta visión. Desde la Convención Ramsar se reconoce explícitamente la necesidad de integrar los valores culturales en las estrategias de conservación (Ramsar Convention, 2008), subrayando el carácter socioterritorial de los humedales. Esto ha llevado a una creciente atención hacia procesos de patrimonialización del paisaje en los que intervienen actores institucionales, comunitarios, científicos y económicos. Estos procesos, sin embargo, no están exentos de tensiones cuando aparecen los siguientes interrogantes: ¿qué se conserva, cómo, para quién y con qué objetivos?

Así, concebir los paisajes salineros como sistemas socioecológicos y como patrimonios culturales vivos permite una lectura crítica de las transformaciones del territorio, de los discursos de conservación y de los desafíos para una gestión participativa e inclusiva.

## 2.2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ANÁLISIS TERRITORIAL

La incorporación de la perspectiva de género en el análisis geográfico ha permitido visibilizar las relaciones desiguales de poder que atraviesan la producción y uso del espacio (García-Ramón, 2019; Gillespie y Perry, 2018; Rose, 1993). El género no se entiende solo como una variable sociodemográfica, sino como un principio estructurante de la organización territorial que afecta a los patrones de movilidad, acceso a recursos, representación simbólica y participación en la toma de decisiones.

En el caso de los paisajes salineros, los estudios recientes han mostrado cómo la labor de mujeres en las salinas ha sido históricamente invisibilizada a pesar de su participación en múltiples fases del ciclo productivo, la conservación del saber local y las redes familiares y comunitarias que sostienen estos territorios (Hueso Kortekass, 2020). Y es que incluir la perspectiva de género en la lectura del paisaje implica:

- Visibilizar las trayectorias históricas y aportes de las mujeres al territorio.
- Analizar las desigualdades actuales en el acceso a la tierra y los recursos, la representación en la gestión o la patrimonialización del saber.

- Proponer formas de intervención inclusiva, que incorporen enfoques interseccionales y equitativos en las propuestas de gestión.

Desde el plano educativo, esto implica fomentar una alfabetización territorial crítica, que no solo describa el espacio sino que interpele al estudiantado sobre las estructuras que lo conforman, los sujetos que lo producen y los intereses que lo atraviesan.

### 2.3. INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE ACTIVO EN GEOGRAFÍA

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido un modelo educativo basado en competencias, aprendizaje autónomo y metodologías activas, desplazando el foco desde la transmisión de contenidos hacia la construcción significativa del conocimiento. En este contexto, en la enseñanza universitaria de la Geografía, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje experiencial emergen como metodologías especialmente pertinentes, ya que permiten situar al alumnado en contextos reales de investigación, interpretación y actuación territorial. Estas metodologías fomentan la autonomía, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, desarrollando al mismo tiempo competencias académicas y profesionales.

Asimismo, se destaca el valor del territorio como aula: enseñar Geografía desde el paisaje salinero implica salir del aula física (aunque sea de forma virtual o simbólica), explorar el espacio vivido y proponer acciones orientadas a su comprensión y transformación.

### 3. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: ASPECTOS CLAVE

La metodología empleada en esta propuesta didáctica se enmarca dentro de los enfoques más recientes de la innovación educativa en el ámbito universitario. La enseñanza de la Geografía requiere de un giro hacia modelos más activos, críticos y participativos en los que el estudiantado asuma un rol protagonista en su proceso formativo. Desde esta perspectiva, la propuesta combina diversas estrategias metodológicas con el objetivo de promover un aprendizaje situado, reflexivo y profundamente conectado con el análisis del territorio y el paisaje.

### 3.1. ENFOQUES METODOLÓGICOS INTEGRADOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La propuesta didáctica se estructura a partir de la integración de tres grandes enfoques: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje experiencial y el trabajo cooperativo. Esta combinación metodológica permite abordar los contenidos desde la acción y la reflexión, promoviendo la construcción de conocimientos significativos en contextos reales.

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): coloca al estudiante en una situación real de análisis y toma de decisiones. En este caso, el reto consiste en analizar un paisaje salinero específico, diagnosticar su situación actual e idear propuestas de valorización y gestión. Este enfoque fomenta la planificación, la resolución de problemas, la toma de decisiones fundamentadas y la creatividad.
- Aprendizaje experiencial: sitúa la experiencia como fuente principal del conocimiento. Se anima al alumnado a observar, interpretar y vincular los conceptos teóricos con lo vivido, ya sea a través de trabajo de campo, análisis de fuentes primarias o simulaciones cartográficas. Se favorece así una implicación emocional y cognitiva con el objeto de estudio.
- Trabajo cooperativo: promueve la corresponsabilidad, la gestión de tareas compartidas y el desarrollo de habilidades sociales. Los grupos son heterogéneos y trabajan en torno a productos comunes, fomentando el aprendizaje entre iguales y el desarrollo de la competencia colaborativa, cada vez más valorada en el contexto profesional.

Se utilizarán además diversos recursos didácticos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, destacan:

- Documentos institucionales: fichas de los humedales Ramsar, materiales del CEP (Convenio Europeo del Paisaje) y normativas relacionadas con la protección del paisaje.
- Cartografía digital y fuentes geográficas: SIGPAC, ortofotos históricas, Google Earth, IDEE y otros visores cartográficos.

- Material etnográfico: registros audiovisuales, archivos locales, testimonios culturales y referencias literarias.
- Recursos tecnológicos: plataformas digitales de trabajo colaborativo (Google Drive, Padlet), edición de infografías (Canva), presentaciones multimedia, entre otros.
- Guías de análisis y rúbricas para orientar y evaluar cada una de las fases del proyecto, incluyendo rúbricas de auto y coevaluación con criterios compartidos.

### 3.2. EVALUACIÓN

La evaluación de esta experiencia se plantea desde una lógica formativa, continua e integradora. Más que centrarse únicamente en los resultados finales, se valoran los procesos, las decisiones tomadas, la implicación del grupo y la progresión individual del alumnado. Se aplicarán rúbricas compartidas, evaluaciones cruzadas entre compañeros/as y actividades de autoevaluación crítica.

Además, se introduce un componente innovador en la evaluación: la valoración crítica de la perspectiva de género en los análisis y propuestas. Se considera fundamental no solo integrar esta dimensión en la parte teórica, sino evaluar su incorporación real en las propuestas de gestión del paisaje. De este modo, la perspectiva de género no es un añadido externo, sino una herramienta transversal de análisis, comprensión y transformación del paisaje.

## 4. FASES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta incluye un conjunto de actividades que tienen como objetivo implementar la metodología planteada en torno al estudio de los paisajes salineros como recurso educativo en el ámbito universitario. Estas actividades han sido diseñadas para su implementación en la asignatura “Geografía del Paisaje” del Grado en Geografía y Gestión del Territorio, aunque su estructura permite su adaptación a otros contextos curriculares y niveles educativos.

La propuesta se fundamenta en tres pilares metodológicos: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje experiencial y la perspectiva crítica del paisaje y del territorio. Las actividades están organizadas en cinco fases secuenciales, con una explicación detallada de sus objetivos, procedimientos, materiales sugeridos y criterios de evaluación (Tabla 1).

**TABLA 1.** Fases y actividades de la propuesta didáctica

Fase (F)	Denominación de la fase	Actividades principales
F1	Activación, motivación y contextualización teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate inicial y mapa mental colectivo</li> <li>- Lectura y comentario crítico del CEP</li> <li>- Visualización de vídeos sobre salinas tradicionales españolas</li> <li>- Taller de definición compartida</li> </ul>
F2	Investigación y análisis territorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección del caso de estudio</li> <li>- Análisis cartográfico digital</li> <li>- Investigación documental</li> <li>- Inventario de valores culturales y perceptivos</li> <li>- Análisis de género aplicado al territorio (revisión crítica de roles)</li> </ul>
F3	Diseño de propuestas de valorización del paisaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un diagnóstico territorial integrado</li> <li>- Diseño de una propuesta de valorización o gestión</li> <li>- Integración de la perspectiva de género (visibilización y fomento de la equidad)</li> </ul>
F4	Generación del producto final: Género y paisaje en las salinas: visibilizando lo invisible	
F5	Presentación, evaluación y reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación pública de los trabajos (productos finales)</li> <li>- Evaluación mediante rúbrica compartida y coevaluación entre grupos</li> <li>- Reflexión individual escrita (portafolio reflexivo)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

#### 4.1. FASE 1: ACTIVACIÓN, MOTIVACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Esta fase introductoria tiene como objetivo activar los conocimientos previos del alumnado, generar motivación e introducir los marcos conceptuales que sustentan la propuesta. Se busca establecer un marco compartido sobre el concepto de paisaje, los humedales y las salinas tradicionales, así como su valor ecológico, cultural y simbólico. Entre las actividades propuestas destacan las siguientes:

- Debate inicial: ¿Qué entendemos por paisaje? ¿Qué imágenes asociamos a los humedales y a las salinas? El alumnado construye un mapa mental colectivo que visibiliza sus representaciones iniciales y saberes previos.
- Lectura y comentario crítico del Convenio Europeo del Paisaje (2000): se analizan conceptos como paisaje, percepción, diversidad, y se discute su aplicación a contextos locales.
- Visualización de vídeos breves sobre salinas tradicionales en España (ej. Salinas de Cabo de Gata, Almería; Salinas de la Mata-Torre Vieja, Alicante; Salinas de Santa Pola, Alicante; etc.) y análisis de su evolución, funciones sociales, características físicas y amenazas actuales.
- Taller de definición compartida: ¿Qué es un paisaje cultural? Se compararán definiciones de diversas fuentes (UNESCO, Convenio Ramsar, CEP) y se redactará una definición colectiva argumentada y discutida en grupos.

#### 4.2. FASE 2: INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS TERRITORIAL

El objetivo de esta fase es que el alumnado, organizado en equipos de trabajo, seleccione un caso de estudio real (una salina española incluida en la Lista Ramsar de Humedales de Importancia Internacional) y realice un diagnóstico territorial multidimensional. Se plantean, para ello, las siguientes actividades:

- Selección un caso concreto de estudio y análisis de su ficha oficial (Ficha Ramsar): cada grupo elegirá una salina y estudiará sus valores ecológicos, amenazas, características hidrológicas y marco institucional.
- Análisis cartográfico digital: uso de herramientas como SIG-PAC, Google Earth, IDEE, ortofotos históricas y visores geográficos para delimitar el espacio, identificar infraestructuras, usos del suelo, elementos paisajísticos y áreas en riesgo.
- Investigación documental: búsqueda de fuentes bibliográficas, normativas, archivos locales, artículos periodísticos y materiales institucionales sobre la historia, gestión y evolución del paisaje salinero.

- Inventario de valores culturales y perceptivos: identificación de elementos intangibles (saberes tradicionales, toponimia, ritos, fiestas, arquitectura, etc.) asociados al sitio y su representación cartográfica o visual.
- Análisis de género aplicado al territorio: revisión crítica de los roles históricos de mujeres y hombres en la gestión de las salinas, reflexión sobre las desigualdades espaciales, acceso a los recursos y representación simbólica.

#### 4.3. FASE 3: DISEÑO DE PROPUESTAS DE VALORIZACIÓN DEL PAISAJE

En esta fase, el alumnado transformará el diagnóstico en una propuesta concreta de intervención, que puede centrarse en la revalorización cultural, la conservación ecológica, la educación ambiental, el ecoturismo o la recuperación patrimonial a partir de las siguientes tareas:

- Elaboración de un diagnóstico territorial integrado: mediante herramientas como la matriz DAFO, fichas de síntesis o mapas temáticos, los equipos presentarán una lectura crítica del paisaje analizado.
- Diseño de una propuesta de valorización o gestión: puede consistir en un itinerario interpretativo, una campaña de sensibilización, un recurso educativo, una exposición patrimonial, una app de interpretación o un proyecto museográfico.
- Integración de la perspectiva de género: se evalúa cómo visibilizar saberes y prácticas de mujeres, fomentar la equidad en la gestión y evitar sesgos en el lenguaje y la representación.

#### 4.4. FASE 4: PRODUCTO FINAL. “GÉNERO Y PAISAJE EN LAS SALINAS: VISIBILIZANDO LO INVISIBLE”

A partir de las actividades llevadas a cabo en las fases anteriores, se propone el desarrollo y ejecución de un producto final que llevará por título: “Género y paisaje en las salinas: visibilizando lo invisible”.

Objetivos:

- Identificar los roles de género en la producción, uso y gestión de paisajes salineros tradicionales.
- Analizar desigualdades espaciales y representaciones simbólicas desde una mirada crítica.
- Integrar el enfoque de género en el diagnóstico territorial y en la propuesta de intervención.

Duración estimada: 2-3 sesiones de clase (4-6 horas en total).

Descripción general: los/as estudiantes, organizados/as en grupos de trabajo, investigarán la presencia y representación de mujeres y hombres en la historia, gestión, memoria y usos actuales de una salina concreta. El objetivo es analizar cómo el género influye en la construcción del paisaje, en los discursos patrimoniales y en las prácticas de conservación.

Materiales y recursos:

- Ficha Ramsar de la salina elegida.
- Artículos o fuentes locales (blogs, reportajes, entrevistas, archivos municipales).
- Análisis bibliográfico sobre género y patrimonio.
- Plantilla de análisis de género en el territorio (suministrada por el/la docente)
- Cartografía, fotografías históricas y materiales audiovisuales.

Tareas a realizar:

1. Exploración documental:

- Revisión de materiales disponibles sobre el Sitio Ramsar (salina): ¿aparecen mujeres? ¿Qué roles se les asignan? ¿Qué actividades realizan? ¿Quién toma las decisiones en el territorio?
- Identificación de oficios asociados tradicionalmente a mujeres y hombres en el contexto salinero (recolección, carga, comercialización, cocina, transmisión oral, etc.).

## 2. Mapa simbólico y visual:

- Elaborar un mapa o infografía donde se representen los espacios y funciones diferenciadas por género (incluyendo ausencias o invisibilizaciones).
- Incluir elementos simbólicos, relatos o imágenes.

## 3. Análisis crítico:

- Reflexionar sobre las desigualdades identificadas y su persistencia o transformación actual.
- Preguntas orientadoras: ¿Cómo ha sido narrada la historia del paisaje? ¿Qué cuerpos ocupan qué espacios? ¿Cómo se valora el saber tradicional femenino? ¿Qué papel juegan las mujeres en la patrimonialización?

## 4. Propuesta inclusiva para reescribir el paisaje en clave de género:

- Rediseñar (de forma hipotética) una estrategia de comunicación, itinerario interpretativo o actividad educativa que visibilice los aportes de mujeres y promueva la equidad de género en la lectura y gestión del paisaje.

### 4.5. FASE 5: PRESENTACIÓN, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA

Esta última fase permite compartir los aprendizajes, valorar el proceso y reflexionar sobre el vínculo entre conocimiento y territorio. Incluye las siguientes tareas:

- Presentación pública de los trabajos: defensa oral del proyecto ante la clase y, si es posible, ante agentes externos (docentes invitados, técnicos de patrimonio o medio ambiente, estudiantes de otras titulaciones) (Tabla 2).
- Evaluación mediante rúbrica compartida: se valora el contenido, la originalidad, la claridad de la presentación, la integración del enfoque de género, el trabajo cooperativo y la coherencia del diagnóstico y la propuesta (Tabla 3).

- Coevaluación entre grupos: cada grupo evalúa a otros equipos a partir de una ficha estructurada, reconociendo aportes valiosos y sugiriendo mejoras.
- Reflexión individual escrita: cada estudiante redactará un breve portafolio reflexivo sobre su proceso de aprendizaje, sus aportes al grupo, los obstáculos encontrados y lo que considera más valioso del proyecto.

**TABLA 2.** Ejemplo de posible ficha resuelta (producto final): “Género y paisaje en las salinas: visibilizando lo invisible”

<b>Identificación del Sitio Ramsar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre oficial del Sitio Ramsar: Salinas del Cabo de Gata</li> <li>- Comunidad Autónoma: Andalucía</li> <li>- Provincia: Almería</li> <li>- Tipo de humedal: Salinas marinas costeras</li> <li>- Fecha de inclusión en el Convenio Ramsar: 1989</li> <li>- Localización: Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar</li> <li>- Población vinculada: San Miguel de Cabo de Gata, La Fabriquilla</li> </ul>	
<b>Actividad socioeconómica tradicional</b>	
<p>Durante décadas, las salinas del Cabo de Gata fueron un eje económico y social para las familias locales. Las actividades estaban centradas en la producción de sal mediante técnicas tradicionales. El trabajo era estacional y muchas familias migraban durante la temporada salinera. Además de la sal, existía una economía complementaria basada en la pesca y pequeñas huertas familiares.</p>	
<b>Roles de género en el uso y gestión del paisaje</b>	
<p>Los hombres realizaban la recolección de sal, el transporte en carretillas, el mantenimiento de estructuras y la supervisión de los procesos. Algunas mujeres trabajaban recolectando, pero la mayoría participaba en tareas invisibilizadas: cocinar para los trabajadores, lavar ropa y cuidar de los hijos. Nos ha llamado la atención que, en los relatos de mayores, muchas mujeres tenían un conocimiento muy detallado del ciclo salinero aunque no fueran reconocidas como trabajadoras. En la actualidad, detectamos una mayor presencia femenina en el ecoturismo, la educación ambiental y la venta de productos locales. Sin embargo, no ocupan cargos de decisión ni representación institucional.</p>	
<b>Representaciones simbólicas de la mujer y visibilidad patrimonial</b>	
<p>Visitamos el centro de visitantes Las Amoladeras y observamos que los paneles informativos hablan de “los salineros” sin mencionar nunca a las mujeres. No encontramos imágenes femeninas ni testimonios en las rutas interpretativas del parque. En las entrevistas que realizamos con vecinos/as, varias mujeres mayores nos contaron cómo colaboraban en la salina y cómo se organizaban por turnos para atender a sus familias durante la recolección. Nos pareció injusto que estas memorias no estén recogidas en la información oficial del Parque.</p>	
<b>Acceso, poder y participación de la mujer</b>	
<p>Según nuestras entrevistas y búsqueda en redes, no existe una asociación específica de mujeres vinculada a la conservación de las salinas. Las decisiones se toman desde la Junta de Andalucía y por una empresa privada que gestiona la explotación. Nos llamó la atención que las actividades</p>	

con escolares no incluyen enfoques de género ni referencias a la historia social del lugar. Creemos que esto limita la diversidad de relatos sobre el paisaje y mantiene una visión incompleta.

**Propuestas de acción con enfoque de género**

Proponemos una ruta educativa titulada "Mujeres de sal", que combine testimonios orales, paradas temáticas con carteles ilustrados y talleres para niños/as sobre el papel de las mujeres en las salinas. La ruta incluiría códigos QR con pequeñas cápsulas de video y una actividad de cartografía emocional donde las personas participantes identifiquen lugares relevantes desde una perspectiva femenina.

Pensamos que esta propuesta ayudaría a que más gente conozca estas historias y se valoren los aportes de las mujeres al territorio y a la cultura del paisaje.



Fuente: elaboración propia

**TABLA 3.** Rúbrica cualitativa de evaluación del producto final: "Género y paisaje en las salinas: visibilizando lo invisible"

CRITERIO DE EVALUACIÓN	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Análisis territorial y diagnóstico del paisaje	El análisis es riguroso, completo y contextualizado; integra múltiples dimensiones del paisaje.	El análisis es adecuado y coherente, aunque con menor profundidad o complejidad.	El análisis es parcial o poco argumentado; faltan dimensiones clave.	El análisis es superficial, desorganizado o desconectado del territorio.
Integración de la perspectiva de género	El enfoque de género está claramente presente, bien fundamentado y transversal al trabajo.	Se incorpora el género de forma explícita, aunque de manera puntual o limitada.	Se menciona el género sin desarrollar su implicación territorial o simbólica.	No se incluye ninguna referencia a la perspectiva de género.
Propuesta de valorización o intervención	La propuesta es creativa, viable y responde a necesidades territoriales con fundamento académico.	La propuesta es adecuada, aunque convencional o poco desarrollada.	La propuesta es poco viable o no está suficientemente contextualizada.	La propuesta es débil, genérica o desconectada del análisis previo.
Calidad del producto final	Excelente diseño, claridad	Buen diseño y claridad; puede	Producto aceptable pero con	Producto confuso, inacabado

(infografía, presentación, cartel, etc.)	comunicativa, rigor conceptual y coherencia visual.	mejorar en detalles visuales o argumentativos.	problemas de presentación o contenido.	o con escasa calidad visual o conceptual.
Reflexión individual o colectiva	La reflexión es profunda, auto-crítica, bien escrita y demuestra aprendizaje significativo.	La reflexión es clara y honesta, aunque algo superficial.	La reflexión es limitada o poco conectada con el proceso vivido.	No hay reflexión o es irrelevante para el proyecto.

Fuente: elaboración propia

## 5. ALGUNAS CLAVES SOBRE LOS RESULTADOS Y SU POTENCIAL EDUCATIVO

La propuesta didáctica basada en el estudio y la revalorización de los paisajes salineros como herramienta educativa en la enseñanza universitaria de la Geografía presenta un alto potencial formativo tanto en el desarrollo de competencias específicas como en la formación integral del alumnado. Se esperan, en consecuencia, unos resultados estructurados en tres niveles: a) en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias, b) en cuanto a impacto pedagógico y didáctico, y c) desde la perspectiva territorial y de compromiso social.

### 5.1. RESULTADOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL ALUMNADO

Uno de los principales objetivos de esta experiencia es promover el desarrollo de competencias profesionales clave que permitan al alumnado afrontar con solidez los retos del análisis territorial contemporáneo, y por tanto:

- Adquirir habilidades de análisis espacial y diagnóstico territorial, utilizando herramientas cartográficas, interpretación de datos geográficos y estudio de casos reales.
- Desarrollar una mirada crítica sobre el paisaje, integrando dimensiones ecológicas, culturales, económicas y sociales, con atención a las relaciones de poder, los procesos históricos de transformación y las dinámicas de patrimonialización.
- Aplicar marcos conceptuales actuales como el Convenio Europeo del Paisaje, el enfoque de paisaje cultural y los

principios de la Convención Ramsar, integrando estos fundamentos en el análisis y propuestas de intervención territorial.

- Fortalecer la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, mediante la elaboración de informes, presentaciones y productos visuales con enfoque científico, claro y creativo.
- Ejercitar el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas, desarrollando la responsabilidad común, la negociación, la resolución de conflictos y la cohesión grupal.
- Incorporar la perspectiva de género en el análisis territorial y paisajístico no solo como un añadido temático, sino como una herramienta crítica de lectura y transformación del espacio. Esto implica reconocer que los territorios y los paisajes no son neutros, sino que están condicionados por relaciones de poder, construcciones sociales y asignaciones simbólicas que diferencian y jerarquizan las experiencias de mujeres, hombres y otras identidades. En este sentido, aplicar un enfoque de género en Geografía supone visibilizar desigualdades estructurales en el acceso, uso, apropiación y representación del territorio y el paisaje, así como en la participación en los procesos de toma de decisiones sobre su gestión y patrimonialización.

Además, todo lo anterior implica también rescatar formas de conocimiento y prácticas históricamente marginadas, especialmente aquellas vinculadas a lo cotidiano, lo doméstico o lo reproductivo, que han sido sistemáticamente excluidas de los discursos oficiales sobre paisaje. Estos saberes (transmitidos a menudo por mujeres a través de la oralidad, la práctica y la experiencia directa con el entorno) constituyen una parte esencial del patrimonio intangible de numerosos paisajes y deben ser reconocidos como tales. Integrar la perspectiva de género, por tanto, permite ampliar el campo de análisis paisajístico hacia dimensiones simbólicas, emocionales y relacionales del paisaje, promoviendo una comprensión más inclusiva, diversa y compleja del mismo. También contribuye a cuestionar las narrativas hegemónicas que presenta el paisaje desde una mirada universal, despolitizada o tecnocrática, abriendo paso a lecturas más plurales, situadas y comprometidas con la equidad

social. Estas competencias no solo son relevantes en el contexto académico, sino que resultan claves para el desempeño profesional en la ordenación, planificación y gestión de los paisajes.

## 5.2. IMPACTO EDUCATIVO

Desde la perspectiva pedagógica, esta propuesta introduce cambios significativos en la cultura docente universitaria al promover un enfoque más activo, situado y participativo. El uso de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje experiencial y la evaluación formativa impulsa una renovación en las formas de enseñar Geografía que se traduce en:

- Mayor motivación e implicación del alumnado al trabajar con retos reales vinculados al territorio, al paisaje y al patrimonio cultural.
- Aprendizajes más profundos y duraderos, al construirse en diálogo con la experiencia, la investigación y la reflexión crítica.
- Estímulo de la autonomía y la autorregulación, al permitir al estudiantado gestionar su propio proceso, tomar decisiones y autoevaluar su progreso.
- Transformación del rol docente, que deja de ser un transmisor para convertirse en facilitador, guía y mediador del conocimiento.
- Creación de una cultura de innovación educativa, con posibilidades de replicar la propuesta en otras asignaturas o titulaciones relacionadas (Historia, Arte, Turismo, etc.).
- La incorporación de la perspectiva de género como dimensión transversal también conlleva una innovación metodológica significativa al integrar una mirada crítica y transformadora sobre los contenidos y las formas de abordar el análisis del paisaje.

## 5.3. CONTRIBUCIÓN TERRITORIAL, PATRIMONIAL Y CIUDADANA

Más allá del aula, esta propuesta presenta un claro potencial para contribuir a la transformación territorial y a la formación de una ciudadanía

más comprometida con su entorno. Algunos de los efectos esperados en este sentido son:

- Mayor conciencia sobre el valor ambiental y cultural de los paisajes salineros, promoviendo su reconocimiento como bienes comunes y patrimonio colectivo.
- Vinculación efectiva entre universidad y territorio, al trabajar sobre casos reales y fomentar la interacción con actores locales, documentos oficiales, iniciativas sociales y planes de gestión.
- Capacidad para intervenir en procesos de valorización y gestión a partir de propuestas realistas y fundamentadas elaboradas por el propio alumnado.
- Reflexión crítica sobre los procesos de patrimonialización, reconociendo que el patrimonio no es neutro ni apolítico, y que su gestión conlleva decisiones que afectan a distintas comunidades (locales, por ejemplo).
- Inclusión de saberes locales y memorias históricas integrando las voces, prácticas y conocimientos de quienes habitan y han construido el paisaje, especialmente aquellos grupos marginados o invisibilizados.
- Formación de una ciudadanía geográficamente informada con capacidad para leer, interpretar y actuar sobre el territorio y el paisaje desde una perspectiva crítica, sensible y comprometida.

En definitiva, los resultados esperados abarcan tanto el fortalecimiento académico del alumnado como su implicación ética, política y emocional con el paisaje. El paisaje salinero, lejos de ser un objeto de estudio exótico o anecdótico, se convierte así en una plataforma pedagógica integral que articula conocimiento, competencias y valores.

## 6. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta propuesta didáctica en torno al análisis y revalorización de los paisajes salineros ha permitido demostrar el potencial

formativo de una enseñanza geográfica crítica, situada y aplicada centrada en el paisaje como eje vertebrador del aprendizaje. La experiencia, diseñada para el Grado en Geografía y Gestión del Territorio, apuesta por la construcción colectiva del conocimiento mediante metodologías activas y el análisis de casos reales con la intención de tender puentes entre aula y territorio, entre saber académico y conocimiento social, entre teoría geográfica y práctica ciudadana.

En primer lugar, se constata que los paisajes salineros, en tanto que constituyen sistemas socioecológicos y culturales, se erigen como escenarios privilegiados para abordar contenidos clave en Geografía: los procesos de transformación territorial, la gestión de bienes comunes, la patrimonialización, la sostenibilidad y la lectura crítica del paisaje. Su carácter híbrido (natural y humano, histórico y actual, funcional y simbólico) permite trabajar desde un enfoque transdisciplinar y multiescalar, conectando lo físico, lo social y lo cultural.

En segundo lugar, la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del aprendizaje experiencial ha favorecido una mayor implicación del estudiantado al situarlo como agente activo del proceso formativo. La secuencia didáctica diseñada (exploración, análisis, propuesta, presentación) estimula competencias esenciales: análisis territorial, síntesis crítica, trabajo colaborativo, creatividad aplicada y comunicación efectiva. Esta estructura ha demostrado ser eficaz para promover un aprendizaje significativo conectado con los retos reales del territorio y el paisaje.

Además, la integración de la perspectiva de género en el análisis del paisaje ha enriquecido enormemente el proyecto, ofreciendo al alumnado herramientas para identificar desigualdades, reconocer saberes invisibilizados y proponer alternativas más inclusivas y justas. Esta dimensión ha contribuido no solo a una mayor profundidad del diagnóstico territorial y paisajístico, sino también a una reflexión ética sobre el papel del conocimiento geográfico en la transformación social. Incorporar el género no ha sido un añadido, sino una forma de enriquecer la mirada geográfica, abrir preguntas e interpelar las representaciones tradicionales del espacio.

Desde el punto de vista docente, la propuesta ofrece una alternativa metodológica viable, transferible y replicable. Puede adaptarse a otras asignaturas, grados y contextos, e incluso aplicarse a otro tipo de paisajes culturales o espacios en conflicto. El enfoque utilizado permite superar la enseñanza memorística y desconectada del territorio, apostando por una pedagogía más activa, crítica y comprometida. Al mismo tiempo, se fortalece el rol del profesorado como facilitador de procesos de indagación, mediador de aprendizajes y generador de vínculos entre universidad y sociedad.

En definitiva, esta experiencia demuestra que la innovación educativa no requiere necesariamente de recursos tecnológicos avanzados, sino cambios en la mirada, en las preguntas y en la forma de relacionarnos con el conocimiento y el territorio. Enseñar Geografía desde los paisajes salineros es también una invitación a enseñar desde la diversidad, la memoria, el conflicto y el valor de lo cotidiano. Así, esta propuesta didáctica no busca únicamente mejorar la formación académica del alumnado, sino también fomentar su conciencia territorial y su sensibilidad hacia los patrimonios invisibilizados.

## 7. REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2021). Directrices para la transversalización de género en la Convención de Ramsar sobre los Humedales. Gland (Suiza): Secretaría de la Convención sobre los Humedales.
- Ali, M. y Grobicki, A. (2016). Women's Roles in Managing Wetlands. *Solutions* 7(6), 58-63. <https://thesolutionsjournal.com/article/womens-roles-in-managing-wetlands/>
- Andreu, E., Andreu, O., Morant, M., Sánchez, M. y Viñals, M.J. (2001). Patrimonio cultural asociado a los humedales españoles. Elementos clave para su valorización. *SEHUMED-Humedales Mediterráneos*, 1, 163-170.
- Arias-García, J. y Gómez-Zotano, J. (2015). La planificación y gestión de los humedales de Andalucía en el marco del Convenio Ramsar. *Investigaciones Geográficas*, 63, 117-129. <https://doi.org/10.14198/INGEO2015.63.08>

- Ariza, J. (2004). La sal en el mundo actual: importancia y valor. Salinas de Andalucía, (pp. 165-186). Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.
- Bertrand, G. (2008). Un paisaje más profundo. De la epistemología al Método. Cuadernos Geográficos, 43 (2008-2), 17-27.
- Carney, J. (1993). Converting the wetlands, engendering the environment: The intersection of gender with agrarian change in the Gambia. *Economic Geography*, 69(4), 329-348.
- Carubia, J., Dowler, L. y Szczygiel, B. (2005). Gender and landscape. L. Dowler (Ed.). New York: Routledge.
- Cifuentes-Espinosa, J. A., Feintrenie, L., Gutiérrez-Montes, I. y Sibelet, N. (2021). Ecosystem services and gender in rural areas of Nicaragua: Different perceptions about the landscape. *Ecosystem Services*, 50, 101294. <https://doi.org/10.1016/j.ecoser.2021.101294>
- Comer, K. (1999). Landscapes of the New West: Gender and geography in contemporary women's writing. University of North Carolina Press.
- Consejo de Europa. (2000). Convenio Europeo del Paisaje (Florenca, 20 de octubre de 2000). <https://www.coe.int/es/web/landscape>
- Díez Bedmar, M. C. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: Revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 4, 60-77.
- Domosh, M. y Seager, J. (2001). Putting women in place: Feminist geographers make sense of the world. Guilford Press.
- Escribano, R. y Aramburu, M.P. (2000). El paisaje: diversidad de enfoques. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección Geológica*. Tomo 96 (1-2), pp. 89-97.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2022). Paisaje y género: Apuntes teóricos y creencias del profesorado en formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 122-139. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.122>
- García-Ramón, M. D. (2019). Geografía y género, disidencia e innovación. Icaria Editorial.
- Githiora-Murimi, Y. W., Owuor, M. A., Abila, R., Olago, D. y Oriaso, S. (2022). Integrating stakeholder preferences into ecosystem services mapping in Yala wetland, Kenya. *Ecosystems and People*, 18(1), 146-163. <https://doi.org/10.1080/26395916.2022.2039774>

- Gillespie, J. y Perry, N. (2018). Feminist political ecology and legal geography: A case study of the Tonle Sap protected wetlands of Cambodia. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 51(5), 1089-1105. <https://doi.org/10.1177/0308518X18809094>
- Hemba, S., Iortyom, E. T. y Adelabu, O. A. (2017). Wetland Loss in Makurdi Town and Its Environs in North Central Nigeria: Implication for Gender. *Journal of Human Ecology*, 60(2-3), 72-79.
- Hueso Kortekass, K. (2020). La patrimonialización de salinas tradicionales, una herramienta para el desarrollo local. *Estudios Geográficos*, 81(289), e047. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202061.061>
- Joshi, D., Gallant, B., Hakhu, A., De Silva, S., McDougall, C., Dubois, M. y Arulingam, I. (2021). Ramsar Convention and the wise use of wetlands: rethinking inclusion. *Ecological Restoration*, 39(1-2), 36-44. <https://doi.org/10.3368/er.39.01-02.36>
- Krugman, P. (1994). Complex landscapes in economic geography. *The American Economic Review*, 84(2), 412-416.
- Mata Olmo, R. (2008). El paisaje, patrimonio y recurso para el desarrollo territorial sostenible; conocimiento y acción pública. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV, N°729, 155-172.
- Nightingale, A. (2015). A Feminist in the Forest: Situated Knowledges and Mixing Methods in Natural Resource Management. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 2(1), 77-90. <https://doi.org/10.14288/acme.v2i1.709>
- Pilgrim, T. (2022). Female Masculinity in the Embodied Beowulf Wetlands: A New, Radical, Ecofeminist Approach. *Medieval Feminist Forum: A Journal of Gender and Sexuality*, 58(1), 16-44.
- Ramsar Convention (2008). *Cultura y humedales. Un documento de orientación de Ramsar*. Grupos de Trabajo sobre Cultura.
- Ratheesh Mon, P. (2021). An Introduction to the Concept of Landscape in Geography. *The Asian Review of Civil Engineering*, 10(1), 20-25. <https://doi.org/10.51983/tarce-2021.10.1.2941>
- Rose, G. (1993). *Feminism & geography: The limits of geographical knowledge*. U of Minnesota Press.
- Viñals, M.J. (2002). *El patrimonio cultural de los humedales*. Ministerio de Medio Ambiente. Madrid, 272 pp.
- World Commission on Culture and Development (1995). *Our Creative Diversity – Report of the World Commission on Culture and Development*. UNESCO, París, Francia.

## LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO, UNA ASIGNATURA PENDIENTE: LA IMPORTANCIA DE ATENDER A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

---

MARIA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN  
*Universidad de Almería*

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL  
*Universidad de Almería*

### 1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad de hoy, las instituciones educativas observan cómo día a día se plantean diferentes retos y desafíos a los que deben hacer frente y que son fruto de una sociedad diversa, multicultural y multiétnica. Ante esta situación, los docentes se enfrentan a nuevos contextos y diversas situaciones que ponen a prueba la formación inicial que adquirieron en su formación universitaria, así como la formación continua que les permite estar constantemente actualizados para poder hacer frente a los diversos contextos que se generan en los centros educativos y de esta manera dar la mejor respuesta ante las necesidades que se plantean en el aula.

Dentro de esta formación inicial y continua se ha puesto de manifiesto como los diferentes cambios metodológicos obtienen resultados muy favorecedores y que posibilitan la creación de una educación inclusiva real y factible para todos. De este modo, las metodologías activas han ido alcanzando una mayor popularidad y relevancia dentro de los sistemas educativos dejando a un lado la formación en metodología más tradicionales (Segovia, 2023). Este cambio pedagógico se pone de manifiesto no solo en las etapas iniciales sino que también está patente dentro de la educación superior (Moreno-López et al., 2023).

Focalizando el punto de atención en la educación inclusiva es preciso recordar que esta toma su auge en la década de los 90 en el sigloXX, en dónde se formula una educación que venga a sustituir el concepto de integración, que era muy utilizado en la práctica educativa de ese momento. Este nuevo concepto de educación tenía una premisa clara y era la de modificar la estructura escolar al mismo tiempo que pretende ofrecer una respuesta de calidad a las necesidades presentadas por el estudiantado permitiendo así la escolarización y el acceso a la educación de todos los estudiantes independientemente de su características y necesidades. Es por ello, el término de inclusión asume la heterogeneidad presente las aulas educativas dando origen a grandes disertaciones sobre lo que es la educación para todos o la satisfacción de las diversas necesidades sociales (Martin et al., 2017)

En este sentido Mittler (2003) ponía de manifiesto que “La inclusión es basada realmente en un sistema de valores que permite con que todos se sientan bienvenidos y celebra la diversidad que tiene como principio el género, la nacionalidad, raza, lengua de origen, el nivel educativo o discapacidad” (p. 34)

Según Díaz-León et al. (2024, p. 170), la educación inclusiva:

Se trata de una propuesta que refuerza los miramientos de la educación en todos los ni-veles, pero que requiere de transformaciones, el acompañamiento del docente, la presencia de los padres, representantes y de la comunidad. Emplaza a dar continuidad a la educación desde espacios escolares, desde ámbitos ordinarios, sin necesidad de discriminación o desplazamiento, lo que es sinónimo de eficacia y eficiencia a la hora de medir los alcances de la inclusión escolar.

De esta afirmación se deduce que este modelo educativo persigue poder satisfacer las necesidades y demandas presentes en el aula y para ello se vale de nuevas metodologías, en las que los alumnos ocupan el centro de los procesos de aprendizaje, desarrollar contextos educativos motivadores y divergentes y estar en constante actualización por parte de los docentes.

Todos estos argumentos permiten elaborar y plantear una pregunta de investigación que si la respondiendo a lo largo de todo este estudio la cual versa sobre ¿La formación inicial y continua de los docentes posibilita que se encuentren preparados para atender a la diversidad de sus aulas?

## 2. OBJETIVOS

En el apartado anterior se han ido exponiendo diferentes antecedentes de investigaciones que permiten focalizar en la temática de este estudio y qué son una fuente necesaria para poder seguir avanzando, a continuación se expondrá el objetivo principal de investigación que se centrará en:

- Analizar el tipo de formación, tanto inicial como continua, que reciben los profesores para atender a la diversidad en el aula

## 3. METODOLOGIA

El desarrollo de este estudio se ha focalizado principalmente en la elección de una metodología de corte cualitativo, la cual se encuentra centralizada en el desarrollo de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, para la que se ha escogido establecer un enfoque interpretativo de los resultados que se han obtenido.

Este tipo de metodologías de investigación permite generar de manera clara y concisa una panorámica sobre las ideas más significativas y los aspectos principales que tiene una relación fundamental con la temática de este estudio. En este caso, la importancia de atender a la diversidad del alumnado dentro de los contextos educativos que se observa y se analiza como una de las asignaturas pendientes por parte del profesorado.

Para la puesta en marcha de este tipo de metodología se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de diferentes estudios e investigaciones que tienen una relación intrínseca con el tema y el objetivo principal de este estudio. De esta manera, esta revisión permite realizar un análisis de los resultados que se han obtenido y de esta manera establecer diversas conclusiones que pueden ser de utilidad para el resto de la comunidad científica.

Así mismo dentro de la ejecución de esta metodología es necesario llevar a cabo diferentes fases o etapas, en concreto tres, que permiten culminar con éxito este estudio y dar respuesta al objetivo planteado. A continuación, se van a detallar de manera pormenorizada las diferentes fases que se han llevado a cabo en esta investigación.

## PRIMERA FASE

La primera etapa o fase se encuentra caracterizada principalmente porque en ella es necesario determinar las diferentes pautas que a efectos generales, van a permitir alcanzar el éxito de esta revisión bibliográfica de la literatura sobre la importancia que tiene la atención a la diversidad del alumnado por parte de los docentes.

Dado que el campo de actuación es tan amplio, se ha establecido el ámbito de las Ciencias de la educación como un punto de encuentro para poder avanzar en el desarrollo de esta revisión y dar respuesta al objetivo. De esta manera se han seleccionado las bases de datos de investigación científica que son consideradas como las más significativas y relevantes dentro de este ámbito estas bases de datos son; Dialnet, Scopus, y Web of Science.

El motivo principal que deriva de la elección de estas bases de datos se encuentra fundamentada principalmente porque tienen una alta relevancia dentro de este área y permiten tener un acceso libre a los diferentes estudios e investigaciones de otras áreas que se encuentran estrechamente relacionadas con la temática de este estudio, por lo tanto permite realizar un contraste entre los estudios e investigaciones

La selección y utilización de estas bases de datos está fundamentada principalmente en su relevancia dentro del campo de las ciencias de la educación, pero además, se caracterizan por tener acceso libre a una gran multitud de estudios e investigaciones que permite establecer un contraste entre los diferentes hallazgos y resultados que se han obtenido a los estudios que se han realizado a lo largo del mundo, para que de este modo, se puede realizar con una mayor facilidad una aproximación cercana y exacta del tema principal de estudio que se producirá mediante la realización de la revisión bibliográfica de la literatura publicada sobre este tema.

Asimismo en esta primera fase, es necesario determinar cuáles han sido los descriptores generales que se han empleado en el estudio, ya que esta especificación permite establece el procedimiento de búsqueda más concretos. Así pues, los descriptores que se han utilizado en esta revisión bibliográfica han sido los siguientes, tanto en español “atención a la

diversidad” “educación inclusiva” “formación del profesorado” “formación inicial” “formación continua” como en inglés “attention to diversity” “inclusive education” “teacher training” “initial training” “continuing education” empleando los siguientes operadores booleanos “AND” “OR” para el establecimiento de diversas combinaciones entre ellos.

## SEGUNDA FASE

Una vez que ha finalizado esta primera etapa dentro de la metodología de revisión bibliográfica se da comienzo a la segunda fase que se encuentra caracterizada por ser el momento en el que se pone en marcha la ejecución de ese proceso de búsqueda en las diferentes bases de datos que se han seleccionado y mencionado con anterioridad.

En esta fase es crucial determinar cuáles han sido tanto los criterios de inclusión como los de exclusión que sean determinados para poder seleccionar qué documentos van a conformar la muestra que se analizará y de los cuales se dará paso a la respuesta del objetivo principal. Además de la determinación de estos criterios se ha determinado necesario revisar tanto el título, como el resumen y las palabras clave de cada una de las investigaciones y estudios que se han seleccionado a partir de la aplicación de los criterios que se detallan a continuación:

### Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos documentos que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos documentos cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

### Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos documentos que se tratasen de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos documentos que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

## TERCERA FASE

Una vez que han finalizado las dos etapas mencionadas anteriormente el desarrollo de esta revisión bibliográfica termina con el inicio de esta tercera fase.

Esta se caracteriza por establecer la selección de los resultados que conforman la muestra final y que serán objeto de análisis, ya que tras la búsqueda realizada las diferentes bases de datos se ha realizado un privado exhaustivo que ha permitido establecer una muestra de los documentos y las investigaciones que se encuentran estrechamente relacionada con la temática principal de este estudio.

Como resultado, en un primer momento se obtuvo una muestra compuesta por 25 documentos a los que se le aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, de tal manera que quedó reducida a un total de 10 estudios, de los cuales finalmente tan solo se seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

## 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación, ponen de manifiesto como el modelo de educación inclusiva se concibe como el arquetipo educativo que permite desarrollar contextos educativos en los que toso el alumnado, independientemente de sus características y necesidades, tengan cabida en las aulas y participen de manera activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Aranha&Fernandes, 2018).

Martin et al., (2017) destacaron que la educación inclusiva es un modelo educativo en el que intervienen diferentes figuras fundamentales como puede ser la comunidad educativa, las familias y por supuesto los docentes. Siendo este último agente uno de los más significativos para poder construir una escuela basada en una perspectiva integradora e inclusiva que sea capaz de satisfacer las diferentes necesidades del estudiantado, por medio del uso de metodologías en dónde los discentes ocupen el centro de los procesos de aprendizaje y que estos permitan desarrollar sus habilidades y potencialidades.

De esta manera la formación inicial de los futuros docentes debe estar fundamentada y basada en la transmisión de las ideas claras de lo que significa una educación inclusiva. Esta formación inicial se concibe como una de los procesos esenciales para generar nuevas docentes que tengan las habilidades y las capacidades para desarrollar un desempeño competente y eficaz de sus funciones y al mismo tiempo sepan dar una respuesta de calidad a los diferentes retos educativos que se plantean dentro de las aulas (Scaffo et al., 2024).

En este sentido, dentro de esta formación inicial basada en una educación inclusiva la adquisición de estos conocimientos debe aguarar aspectos tan diversos como el conocimiento sobre las características y las necesidades que presentan los alumnos con algún tipo de discapacidad, así como estar complementado por las diferentes estrategias pedagógicas y metodológicas que se basan los modelos inclusivos, los conocimientos necesarios para poder adaptar materiales y recursos, conocimiento de técnicas y diferentes herramientas para establecer una evaluación diferenciada, la importancia que adquiere la participación de la familia en todas las actividades desarrolladas dentro del contexto educativo así como la colaboración con otros profesionales de diferentes ámbitos y áreas que trabajen en manera específica con este alumnado. También, es muy importante que esta formación inicial promueva la concienciación sobre los diferentes estereotipos, actitudes y prejuicios existentes hacia el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad o que requiere de necesidades educativas especiales y que pueden influir de manera negativa en el desarrollo de su práctica educativa. Así mismo, esta educación inicial también debe estar fundamentada en la generación de una necesidad de formación continua e integral de los futuros docentes en donde la relación entre la teoría y la práctica esté estrechamente relacionada y que incluya una especial sensibilización con aspectos de género, raza, cultura y nivel socioeconómico entre otros muchos aspectos (Scaffo et al., 2024).

No obstante, es preciso destacar que todos estos aspectos anteriormente mencionados no solo deben limitarse a aquellos profesionales que se van a especializar en la educación especial, sino que deben ser

transmitidos a los maestros generalistas para poder conseguir aulas inclusivas reales (Plaisance, 2015).

Este periodo formacional debe estar fundamentado principalmente en la constante reflexión sobre los diferentes retos y desafíos sociales que tienen un reflejo directo en los centros educativos y que son generadores de desigualdades educativas. Por lo tanto, se observa como la formación inicial del profesorado desempeña un papel esencial en la promoción de una educación inclusiva real.

Por otro lado, con respecto a la formación en continua diversas investigaciones ponen de manifiesto que para garantizar una educación inclusiva no es necesario solamente aumentar la formación continua del profesorado sino que, tanto las infraestructuras como los materiales didácticos que están dentro de la escuela deben estar adaptados a las necesidades de los alumnos (Campa et ál., 2020), los espacios educativos deben adecuarse y respetar los ritmos de aprendizaje y estar adaptados a las diferentes necesidades y habilidades del estudiantado (López et ál., 2020), aumentar los recursos personales presentes en las escuelas para garantizar la inclusión de este tipo de alumnado, contando con un equipo de especialistas (Nwoko et ál., 2019).

Pero no solo esto es necesario, si no que tal y como destaca Rodríguez et ál. (2017, p.323):

La actitud del docente es fundamental para intervenir con éxito en cualquier ámbito, y más en el de la atención a la diversidad e inclusión, más sensible de por sí y para la que el profesional debe prepararse a conciencia y, a donde no llega la educación formal, la formación continua y actualización del conocimiento se hacen imprescindibles

Volviendo a focalizar la atención y la formación continúa, se observa cómo el profesorado tiene una predilección clara en cuanto a recibir una formación continua que se aleje del formato tradicional basado en verdades absolutas y que se fundamente en sus conocimientos previos y tenga una relación directa con la realidad educativa concreta. De esta manera los docentes prefieren diferentes modelos formativos que propicien una educación inclusiva como aquellas formaciones centralizadas en la investigación-acción, la co-enseñanza o la co-docencia, así como el desarrollo de talleres reflexivos basados en su práctica

educativa y la colaboración entre otros docentes, unida a la resolución colaborativa de problemas presentes en el aula. Todo esto evidencia la necesidad de desarrollar alternativas informacionales que se alejen de una perspectiva tradicional pensando en que la formación continua del profesorado debe ser un proceso colaborativo, basado en su propia práctica y centralizado las necesidades concretas del contexto del que forman parte los docentes (Duk y Hernández-Ojeda, 2020)

## 5. DISCUSION

En el desarrollo de esta investigación que se ha focalizado principalmente en la realización de una revisión bibliográfica sobre el tipo de formación, tanto inicial como continua, que reciben los profesores para atender a la diversidad en el aula.

El estudio llevado a cabo por Scaffo et al. (2024) pone de manifiesto algunos de los aspectos más significativos e importantes que se deben tener en cuenta en cuanto a la formación inicial de los futuros docentes basada en la promulgación de una educación inclusiva real, ya que estos debe focalizarse en el conocimiento en profundidad de las características y necesidades de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, deben estar formados metodológica y pedagógicamente en el nuevo modelo inclusivos además de tener conocimientos para poder adaptar los materiales y recursos empleados en el aula tener presente la importancia de la participación de las familias y de otros profesionales externos para favorecer contextos sociales inclusivos y mejorar el desarrollo de la habilidad de actuar alumnos y poder atender a las necesidades presentes.

Por otro lado, diversos estudios (Campa et ál., 2020; López et ál., 2020; Nwoko et ál., 2019) han puesto de manifiesto como no solo la formación continua es necesaria para poder atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, sino que existe una serie de variables, como pueden ser los espacios educativos, los materiales utilizados en el aula o la necesidad de presencia de especialistas que influyen de manera significativa en que los contactos educativos generen espacios inclusivos.

## 6. CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto en esta investigación la formación del profesorado es una pieza fundamental para poder dar respuesta a la diversidad que se presenta en las aulas, independientemente de la etapa educativa y del contexto en el que se focalice esa praxis.

Constantemente el profesorado se encuentra y debe hacer frente a diversos retos educativos y sociales que se ponen de manifiesto en sus aulas y para los cuales en ocasiones no cuentan con la formación adecuada para poder atenderlos y resolverlos con la mayor calidad posible. La gran diversidad de alumnado que se presentan las aulas unida a la multiculturalidad presente en la sociedad supone un desafío constante que debe estar presente y formar parte dentro de la formación inicial y de la formación continua que reciben los docentes.

También se ha observado cómo los docentes, aunque reciben una formación inicial específica y centralizada en la etapa educativa a la que se van a dirigir, específicamente en educación Infantil y Primaria, todos estos profesionales de la educación demandan una mayor formación inicial y continua que les posibilite en el desarrollo de sus capacidades y habilidades para poder ofrecer una respuesta de calidad a los diferentes contextos educativos que son frutos de los retos sociales que se plantean dentro de estas instituciones educativas. De manera tal, que si es necesario establecer un vínculo entre los retos que se formulan dentro de las aulas con la formación universitaria que se le otorga a estos futuros docentes.

Si lo que se pretende es desarrollar una educación que dé respuesta a todas las necesidades del alumnado, que se encuentra a la vanguardia en las últimas actualizaciones metodológicas y que desarrollan prácticas educativas en donde se da en respuesta a los retos sociales, se debe abogar por la generación y el desarrollo de una educación inclusiva siendo esta la única vía para atender a esta diversidad presente.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, M. S. F. & Fernandes, E. T. (2018). *Educación Inclusiva: Fundamentos, contextos y Práctica*. Editora Vozes.

- Campa, R. A., Valenzuela, B. A., Guillen, M., & Campa, M. L. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: Perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72–94.
- Duk, C., & Hernandez-Ojeda, F. (2020). Improving Response to Diversity in the Classroom through Lesson Study in Chilean Schools. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 99–123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- León, K. D., Serna, L. I. P., & Rosas, C. E. B. (2024). Educación inclusiva: de las consideraciones teóricas a la praxis social. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico.*, (8), 152-168.
- López, A. L., Aristizabal, M. P., & Garay, B. (2020). Discourses of inclusion and diversity among educators of the municipal network of early childhood education schools in Vitoria-Gasteiz. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 59–80. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.003>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y. & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-97.
- Mittler, P. J. (2003). *Educación Inclusiva: contextos sociales*. Artmed.
- Moreno-López, G., Rodríguez-Correa, P. A., Fuentes, E. N. C., Bermeo-Giraldo, M. C., Valencia-Arias, A., & Gallegos, A. (2023). Gamificación en la educación superior a través de realidad virtual y aumentada: Revisión de literatura. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E59), 229-244.
- Nwoko, J. C., Crowe, M. J., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2019). Exploring private school teachers’ perspectives on inclusive education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, june. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629122>.
- Plaisance, E. (2015). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: aclarando las palabras para definir las prácticas. *Educación*, 38(2), mayo-agosto, Puerto Alegre (impreso), 230-238.
- Rodríguez, J. E., Civeiro, A., & Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en Educación Primaria. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323– 339. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Scaffo, M. F., de Carvalho Santos, F. R., & Barros, R. (2024). Educación inclusiva: conocimiento, concientización y práctica en la formación de profesores. In *Una educación inclusiva y de calidad: ideas y estrategias para seguir avanzando* (pp. 143-154). Universidad de Salamanca.
- Segovia, Á. M. F. (2023). Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(8), 844-852.

INFLUENCIA DE LA ASIGNATURA  
“FUNDAMENTOS DE LOS DEPORTES DE COMBATE”  
SOBRE PARÁMETROS EMOCIONALES Y DE  
RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DEL GRADO EN  
CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

---

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

*Centro Integrado Politécnico ETI de Tudela  
Profesor Asociado de la Universidad de Valladolid*

## 1. INTRODUCCIÓN: DEPORTES DE COMBATE

Los deportes de combate son disciplinas deportivas en las que dos oponentes se enfrentan en una situación de oposición directa, bajo un conjunto de reglas que regulan el uso del contacto físico. Estas prácticas tienen como objetivo principal superar al contrincante utilizando técnicas específicas como golpes, agarres o el uso de armas, en un entorno controlado que busca la seguridad y el desarrollo personal del practicante (Castarlenas, 1990). Además de su carácter competitivo, también se destacan por promover valores educativos como el respeto, la disciplina y el autocontrol (Hernández, 1994).

Desde un enfoque funcional y pedagógico, estos deportes se clasifican atendiendo a distintos criterios

Según el tipo de técnicas predominantes: deportes basados en golpes: se utilizan principalmente técnicas de puño, pierna, codo o rodilla. Ejemplos son el boxeo, el kickboxing o el muay thai (Amador, 1996). Deportes centrados en agarres: priorizan proyecciones, inmovilizaciones o llaves, como en el judo, la lucha grecorromana o el sambo (Castarlenas, 1990). Deportes con armas: implican el uso de instrumentos ofensivos regulados, como la esgrima o el kendo (Hernández, 1994).

Según el grado de contacto permitido: De contacto total, donde se permite golpear con plena intensidad buscando incapacitar o dominar al oponente, como en las artes marciales mixtas (MMA) o el full contact (Amador, 1996). De semi-contacto, donde el objetivo es puntuar a través de técnicas controladas sin causar daño, como ocurre en el taekwondo o el karate deportivo (Hernández, 1994). De contacto ligero, que priorizan la precisión técnica por encima del impacto, como sucede en la esgrima o el wushu (Castarlenas, 1990).

Según su reconocimiento institucional. Deportes olímpicos, reconocidos oficialmente por el Comité Olímpico Internacional, entre los que se incluyen el judo, el boxeo, la lucha olímpica y el taekwondo (Amador, 1996). Deportes no olímpicos, que, pese a su popularidad, no forman parte del programa olímpico, como el muay thai, el kickboxing o el MMA (Hernández, 1994).

Los deportes de combate forman parte del grupo de deportes de oposición y engloban una amplia variedad de disciplinas como el judo, la esgrima o el kick boxing, entre otros. Estas modalidades han experimentado un crecimiento constante en cuanto al número de practicantes a nivel mundial (CSD, 2022).

En el contexto español, los datos reflejan una tendencia al alza en la práctica federada de estas disciplinas. El *Anuario de Estadísticas Deportivas* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023) revela que en el año 2022 se registraron aproximadamente 4,10 millones de licencias federativas en el total de deportes, lo que supuso un incremento del 13,21 % respecto al año anterior. Entre los deportes que han escalado posiciones en este ranking destacan el judo y el kárate, los cuales han ingresado recientemente en el grupo de las quince modalidades con mayor número de licencias federadas en el país (CMDsport, 2023).

### 1.1 DEPORTES DE COMBATE EMOCIÓN Y RESILIENCIA, ESPACIO EDUCATIVO SUPERIOR

En este contexto, los medios de comunicación han reflejado este aumento de interés. Sin embargo, la imagen que muchas veces proyectan

tiende a asociar estos deportes con altos niveles de agresividad, lo que ha generado múltiples creencias erróneas al respecto.

Los deportes de combate, como el judo, el taekwondo, el boxeo o las artes marciales mixtas, no solo requieren destrezas técnicas y físicas, sino también una sólida preparación emocional. La gestión de las emociones y el desarrollo de la resiliencia son fundamentales para el rendimiento y el bienestar de los deportistas en estas disciplinas.

La práctica de los deportes de combate puede generar una amplia gama de emociones, desde la ansiedad precompetitiva hasta la euforia tras una victoria. La ansiedad, especialmente antes de las competiciones, es una respuesta común que puede afectar negativamente al rendimiento si no se gestiona adecuadamente. Estudios han demostrado que la ansiedad precompetitiva puede influir en la ejecución de los movimientos y en la toma de decisiones durante el combate (Merino Fernández, 2020).

Por otro lado, las emociones positivas derivadas de los logros y avances en el entrenamiento pueden mejorar la autoestima y la motivación, contribuyendo a una actitud mental positiva hacia la práctica deportiva (Reche García et al., 2020).

La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse y recuperarse frente a la adversidad, es esencial en los deportes de combate. Estos deportes, por su naturaleza competitiva y exigente, presentan desafíos que requieren una mentalidad fuerte y flexible. Investigaciones han indicado que los deportistas de combate suelen mostrar niveles elevados de resiliencia en comparación con aquellos que practican deportes colectivos o individuales (Reche García et al., 2020).

El entrenamiento en deportes de combate fomenta la resiliencia a través de la superación de obstáculos, la adaptación a situaciones cambiantes y la gestión del estrés. Además, la disciplina y el enfoque mental necesarios en estas disciplinas contribuyen al desarrollo de habilidades de afrontamiento efectivas frente a adversidades tanto dentro como fuera del ámbito deportivo (Merino Fernández, 2020).

Para optimizar la gestión emocional y fortalecer la resiliencia, se recomienda la implementación de técnicas como la visualización, la meditación y el mindfulness. Estas prácticas ayudan a los deportistas a

mantener la calma, mejorar la concentración y reducir la ansiedad (Merino Fernández, 2020). Además, el apoyo psicológico y la educación emocional en los entrenamientos pueden proporcionar herramientas adicionales para enfrentar los desafíos emocionales asociados con la práctica de los deportes de combate.

Por lo tanto, la integración de la gestión emocional y el desarrollo de la resiliencia en la formación de los deportistas de combate es crucial para su éxito y bienestar. Al incorporar estrategias psicológicas en el entrenamiento, se puede mejorar no solo el rendimiento deportivo, sino también la salud mental y la calidad de vida de los atletas., que además puede tener transferencia en su futura vida profesional, personal y social.

## 1.2. MODELO PEDAGÓGICO Y EMOCIONES

El buen uso del enfoque pedagógico en los deportes de combate es fundamental para promover un aprendizaje efectivo, seguro y ético en los practicantes. A través de una pedagogía adecuada, el entrenador no solo transmite habilidades técnicas y tácticas, sino que también fomenta valores como el respeto, la disciplina y el autocontrol, esenciales en disciplinas que implican contacto físico. Un enfoque pedagógico bien estructurado permite adaptar la enseñanza a las características individuales de los deportistas, considerando su edad, nivel de experiencia y capacidades físicas y psicológicas.

Esto contribuye a prevenir lesiones, mejora la retención de conocimientos y favorece un ambiente de entrenamiento positivo y motivador. Asimismo, un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje activo y la retroalimentación constante facilita que los atletas comprendan el porqué de cada técnica y estrategia, promoviendo un pensamiento crítico y la autonomía en la toma de decisiones durante la práctica y la competencia. En definitiva, el enfoque pedagógico no solo mejora el rendimiento deportivo, sino que también garantiza la formación integral del deportista, ayudándole a aplicar los aprendizajes del tatami a su vida cotidiana (Gutiérrez & García, 2019).

Las experiencias pedagógicas en deportes de combate dentro de la educación universitaria representan una oportunidad valiosa para desarrollar

competencias motrices, cognitivas y socioemocionales en los estudiantes. A través de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el análisis de situaciones reales de combate y la reflexión crítica, los futuros profesionales de la actividad física y el deporte adquieren herramientas para aplicar los deportes de combate como recurso educativo y formativo. Estas experiencias permiten que los alumnos comprendan el valor de la seguridad, el respeto mutuo y el control emocional, al tiempo que mejoran su condición física y sus habilidades técnicas.

Además, integrar deportes de combate en la formación universitaria fomenta la capacidad de diseñar propuestas pedagógicas adaptadas a distintos contextos y poblaciones, enriqueciendo la práctica docente. Según González y Ramírez (2020), la implementación de actividades de combate en programas universitarios de educación física potencia la motivación estudiantil y facilita la comprensión de conceptos clave como el espacio, el tiempo y la gestión de la intensidad en el movimiento, contribuyendo a una

Hibridar modelos pedagógicos con buen criterio en la asignatura de *Fundamentos de los deportes de combate* supondría un gran avance para la formación del alumnado, ya que permitiría combinar lo mejor de enfoques como el modelo comprensivo, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza mediante tareas, adaptándolos a las características y necesidades del grupo.

Esta integración favorecería un aprendizaje más inclusivo, dinámico y significativo, al ofrecer experiencias variadas que desarrollen tanto habilidades técnicas como valores fundamentales como el respeto, la empatía y la autorregulación emocional. Además, un uso reflexivo de la hibridación de modelos proporcionaría a los futuros profesionales recursos metodológicos más amplios y versátiles, capacitándolos para diseñar propuestas pedagógicas creativas, seguras y contextualizadas, esenciales para que los deportes de combate se conviertan en una herramienta educativa efectiva y no solo en una práctica física.

Estos aprendizajes resultan clave para que los estudiantes puedan desenvolverse con competencia y responsabilidad en su futura labor como docentes, entrenadores o profesionales de la actividad física.

## 2. OBJETIVOS

Valorando lo expuesto con anterioridad y teniendo en cuenta la necesidad de implementar propuestas educativas innovadoras del tipo hibridación de modelos pedagógicos. Desde la Universidad de Valladolid, campus de Soria y concretamente con el alumnado de 1º de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en la asignatura de Fundamentos de los Deportes de Combate se ha optado por la aplicación práctica en pos de analizar los siguientes objetivos

### 2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Aplicar la hibridación de modelos pedagógicos 1º de Ciencias de la actividad física y del Deporte de la Universidad de Valladolid en la asignatura Fundamentos de los Deportes de Combate para valorar el rendimiento académico.
- Valorar el cambio generado por la Asignatura Fundamentos de los Deportes de Combate en la autoestima valorado con el cuestionario de Rosenberg.
- Valorar el cambio generado por la Asignatura Fundamentos de los Deportes de Combate en la resiliencia valorado con el cuestionario de Connor-Davidson.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DISEÑO

La redacción del presente capítulo ha tenido como base el desarrollo de la Asignatura Fundamentos de los Deportes de Combate del curso 24-25. La estructura de la asignatura se fundamentó en lo siguiente:

Clases teóricas (15 horas) Presentación Guía Docente (1 hora); Reseña histórica de los deportes de Combate (1 hora); Aproximación a los deportes de combate (1 hora); Análisis estructural y funcional de los deportes de combate (1 hora); Judo como ejemplo representativo de los Deportes de combate (4 horas); Enseñanza aprendizaje de los deportes

de combate (3 horas); Desarrollo de trabajo teórico (1 hora), Exposiciones de trabajo de Aplicación Grupal (3 horas).

Clases prácticas (25 horas), Prelucha y juego adaptado con Teaching games for understanding (2 horas), Prelucha + ukemis judo suelo e inmovilizaciones (2 horas) Teaching games for understanding; técnica de judo suelo (volteos) + inicio de judo pie (2 horas) con Modelo Ludotécnico; Defensa personal, luxaciones y estrangulaciones + deporte de combate de golpeo (2 horas) Modelo Ludotécnico. Técnica de judo pie + formas de trabajo (2 horas) Aprendizaje cooperativo; Análisis técnico-táctico + diseño de tareas (2 horas) Modelo Ludotécnico; Esgrima Educativa (2 horas) Modelo Ludotécnico..Diseño de tareas + evaluación formativa (2 horas); Exposición diseño de tareas (4 horas); Creamos nuestra Kata teatral + evaluación formativa (2 horas) con el Estilo actitudinal., Exposiciones Kata Teatral (1 hora) con Estilo Actitudinal.

### 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 “Fundamentos de los Deportes de Combate”.

### 3.3. CUESTIONARIOS

Previo al inicio de la asignatura y tras la explicación de la Guía Docente de la misma, el alumnado procedió a cumplimentar los cuestionarios así como en la última sesión al finalizar la clase.

**Por un lado, la Escala de Autoestima de Rosenberg** (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) es uno de los instrumentos más utilizados a nivel mundial para evaluar la autoestima global. Diseñada por Morris Rosenberg en 1965, consta de 10 ítems que exploran sentimientos de respeto y aceptación hacia uno mismo, con afirmaciones positivas y negativas sobre la autovaloración personal. Cada ítem se responde en un formato tipo Likert de cuatro puntos (de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”). La escala evalúa la autoestima como un constructo unidimensional, aunque algunos estudios señalan componentes

positivos y negativos diferenciables dentro de sus ítems. Se ha validado en múltiples culturas y contextos, mostrando alta confiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach típicamente superior a 0.80) y buena validez convergente con otros indicadores psicológicos. Gracias a su brevedad, facilidad de aplicación y solidez psicométrica, la RSES es ampliamente utilizada en investigación y práctica clínica para valorar la percepción de valía personal, así como para evaluar cambios en intervenciones psicológicas orientadas a fortalecer la autoestima.

Las preguntas numeradas (ítem) son las siguientes: 1 Me siento una persona tan valiosa como las otras. 2 Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso. 3 Creo que tengo algunas cualidades buenas. 4 Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás. 5 Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso. 6 Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. 7 En general me siento satisfecho conmigo mismo. 8 Me gustaría tener más respeto por mí mismo. 9 Realmente me siento inútil en algunas ocasiones. 10 A veces pienso que no sirvo para nada.

Por otro lado, la **Escala de Resiliencia de Connor-Davidson** (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC) es un instrumento diseñado para medir la capacidad de una persona para afrontar la adversidad, adaptarse positivamente y recuperarse frente al estrés. Desarrollada por Kathryn M. Connor y Jonathan R.T. Davidson en 2003, la escala original consta de 25 ítems que evalúan diferentes aspectos de la resiliencia, como la perseverancia, el sentido de control, el afrontamiento eficaz, la tolerancia a la adversidad y la confianza en uno mismo. La CD-RISC ha demostrado excelentes propiedades psicométricas, con alta confiabilidad (alfa de Cronbach  $>0.85$ ) y validez en poblaciones clínicas y no clínicas de diferentes culturas. Esta escala es ampliamente utilizada en investigación y práctica clínica para identificar niveles de resiliencia y evaluar intervenciones orientadas a fortalecer la capacidad de adaptación ante situaciones adversas.

Las preguntas numeradas con las siguientes:

1 Soy capaz de adaptarme a los cambios, 2 Puedo lidiar con lo que sea que pase, 3 Veo el lado positivo cuando enfrento problemas, 4 Puedo enfrentar dificultades porque he tenido éxito antes, 5 Me esfuerzo al máximo

cuando algo va mal, 6 Logro mantenerme concentrado bajo presión, 7 No me desanimo fácilmente con el fracaso, 8 Pienso que soy fuerte como persona, 9 Puedo manejar mis emociones cuando las cosas se ponen difíciles, 10Estoy dispuesto a tomar riesgos, 11 Prefiero enfrentar los problemas en vez de evitarlos, 12 Puedo encontrar soluciones a problemas difíciles, 13 Mantengo el sentido del humor ante situaciones complicadas, 14 Tengo confianza en mí mismo, 15 Puedo permanecer en calma en situaciones de crisis, 16 Soy capaz de ver oportunidades en tiempos de crisis, 17 Tiendo a recuperarme rápidamente después de un evento difícil, 18 Mantengo la esperanza incluso cuando las cosas van mal, 19 Pienso que las cosas suceden por alguna razón, 20 Soy capaz de lograr mis objetivos a pesar de los obstáculos, 21 Bajo presión, pienso con claridad, 22 Acepto que no se puede controlar todo en la vida, 23 Me esfuerzo por ayudar a los demás cuando lo necesitan, 24 Siento que tengo un propósito en la vida, 25 Siento que puedo manejar muchas cosas a la vez.

### 3.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico se valoró mediante las calificaciones de los diferentes instrumentos de calificación (Tabla 1):

Aprovechamiento de las clases prácticas con un mínimo de asistencia al 85% de las mismas, en la que la valoración se realiza mediante una rúbrica de desempeño en la que la participación activa y el aprovechamiento son los objetivos principales.

Diseño de tareas, se trata de la realización de una propuesta grupal orientada al desarrollo de tareas concretamente en la modalidad deportiva del Judo. Para lo que se ofrece a alumnado una ficha en la que en función de la fase de aprendizaje del judo en iniciación deportiva según la propuesta de Carratalá: habilidades básicas, juego simbólico, juegos de lucha, ukemis y fundamentos técnicos básicos de judo suelo y juegos de lucha/judo pie. Además se tienen en cuenta Aspectos funcionales y estructurales de los deportes de combate como son la forma de trabajo (tandoku renshu, uchi komi, uchi komi geiko, yaku soku geiko, nage komi, kakari geiko, kakari geiko con contra, randori o duelos colectivos), espacio con distancia (corta, media, larga o variable), la existencia o no de subespacios, la superficie utilizada, el tanteo (puntuación límite, tiempo límite,

ambas o sin tanteo), tiempo límite de duración, interrupción (por puntuación, tiempo-puntuación, mate, sin interrupción), interacción de marca (tocar, arrastrar, proyectar, inmovilizar, proyectar, luxar, estrangular u otro), la existencia o no de penalizaciones (sí y no puntúa, sí y sí puntúa, no), el kumikata (agarre libre, condicionado o sin agarre), trabajo de suelo, pie o ambos, así como la existencia de limitación técnica o no en Ne Waza (Osae, Kansetsu y Shime) y Tachi waza (Ashi, Koshi y Te), así como la inclusión de posibles variantes. Para el desarrollo de la misma cabe destacar que se aplicó la evaluación formativa.

Trabajo de aplicación grupal, este es un trabajo que propone la creación de una infografía en la que el alumnado elige una temática relacionada con los deportes de combate, busca artículos que justifiquen su elección, y genera su propia infografía en base a lo investigado en la que obligatoriamente debe aparecer contenido audiovisual de carácter aplicativo en base a la temática elegida. Como actividad final, se realiza una exposición en la que los componentes del grupo realizan una exposición lo más balanceada posible.

Kata teatral, se trata de crear una propuesta de carácter técnico por grupos de al menos 4 personas, en la que debes aparecer elementos técnicos, de los deportes de combate con un mínimo de ukemis, inmovilizaciones y proyecciones, al ser el judo el eje de la asignatura, y con la posibilidad de incluir los elementos técnicos que considere de otros deportes.

**Tabla 1.** Instrumentos de calificación de Fundamentos de los Deportes de Combate

Grupo	Instrumento de calificación	% Nota sobre nota final (Nota mínima)
1º Grado CAFyD	Aprovechamiento clases prácticas	10% (5)
	Diseño de tareas	15% (5)
	Trabajo de aplicación grupal	20% (5)
	Kata Teatral	30% (5)
	Examen teórico	25% (5)

Examen teórico, basado en la realización de un examen tipo Test sobre el temario desarrollado en clase, de 25 preguntas con respuesta tipo a), b), c),

en la que existe una única respuesta correcta, y por cada pregunta a la que se responde mal, se aplica una penalización de 0,5 respuestas acertadas. El tiempo para la realización, ejecución del examen era de 35 minutos, para su corrección, el estudiantado debía pasar las respuestas a un casillero.

### 3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Análisis descriptivos de los datos fueron obtenidos reportando el valor de los resultados de la realización de los cuestionarios anteriormente mencionados 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, y referido a la valoración del efecto que tuvo sobre el autoestima, valorado mediante la escala Rosenberg, podemos ver los resultados en la Tabla 2 sobre el alumnado de 1º en Ciencias de la Actividad Física y del Deportes de la Universidad de Valladolid Campus Duques de Soria.

**TABLA 2.** Resultados en % obtenidos respecto a la valoración del autoestima medido mediante la escala Rosenberg pre y post asignatura.

Ítem	Muy en Desacuerdo		En Desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	2,5	0	0	5	52,5	42,5	45	52,5
2	0	0	2,5	0	75	60	22,5	40
3	47,5	32,5	45	60	5	7,5	2,5	0
4	0	0	5	7,5	62,5	50	32,5	42,5
5	35	37,5	50	50	5	7,5	10	5
6	0	0	10	10	52,5	60	37,5	30
7	0	2,5	5	5	65	65	30	27,5
8	5	10	40	37,5	40	42,5	15	10
9	27,5	27,5	47,5	47,5	20	22,5	5	2,5
10	40	0	47,5	2,5	10	15	2,5	65

Como resultados de mayor calado, se observó un incremento notable en la autopercepción positiva: el ítem 2 “tengo algunas cualidades buenas” pasó de un 22,5% a un 40% en la respuesta “totalmente de acuerdo”.

A su vez, se observó un aumento relevante en el valor del ítem 4 “soy capaz de hacer cosas tan bien como los demás” aumentó del 32,5% al 42,5%. Igualmente en la respuesta “totalmente de acuerdo”.

**TABLA 3.** Resultados en % de la escala Connor Davidson pre y post asignatura.

Ítem	Nada		Rara vez		A veces		Frecuente		Casi siempre	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	0	0	0	2,5	22,5	15	55	65	22,5	17,5
2	0	0	2,5	0	20	5	60	55	17,5	40
3	12,5	15	25	20	37,5	32,5	22,5	20	2,5	12,5
4	0	0	0	0	30	25	57,5	55	12,5	17,5
5	0	0	0	2,5	10	10	55	40	35	45
6	0	0	0	0	10	12,5	52,5	47,5	37,5	40
7	0	0	2,5	2,5	20	12,5	52,5	50	25	32,5
8	0	0	2,5	0	12,5	17,5	57,5	47,5	27,5	32,5
9	2,5	5	10	5	27,5	15	37,5	47,5	22,5	25
10	0	0	0	5	22,5	25	47,5	30	30	37,5
11	0	0	0	0	7,5	0	55	57,5	37,5	40
12	2,5	0	0	5	22,5	17,5	67,5	62,5	7,5	12,5
13	0	0	12,5	5	32,5	25	32,5	50	20	20
14	5	5	15	10	20	35	45	37,5	12,5	12,5
15	2,5	0	15	7,5	20	25	52,5	60	10	7,5
16	5	2,5	15	12,5	27,5	22,5	50	57,5	0	5
17	0	0	2,5	2,5	22,5	17,5	57,5	52,5	17,5	25
18	5	0	5	15	42,5	32,5	37,5	47,5	7,5	5
19	0	0	2,5	10	40	30	47,5	37,5	10	22,5
20	5	2,5	15	22,5	57,5	52,5	17,5	12,5	2,5	10
21	0	0	0	5	32,5	37,5	55	37,5	12,5	17,5
22	0	0	2,5	0	17,5	15	52,5	65	27,5	20
23	0	0	0	2,5	17,5	12,5	52,5	55	30	30
24	0	0	0	2,5	7,5	7,5	52,5	37,5	40	50
25	0	0	0	0	10	7,5	42,5	40	45	50

En cuanto a la escala de Conor Davidson sobre resiliencia, destacó especialmente el ítem 2 relacionado con las “relaciones cercanas y seguras”, con un ascenso del 17,5% al 40% en la respuesta más positiva “casi siempre”.

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 4 se pueden visualizar los valores promedios de las calificaciones obtenidas.

**TABLA 4.** *Calificaciones promedio de los instrumentos de calificación*

<b>Grupo</b>	<b>Instrumento de calificación</b>	<b>Calificación promedio</b>
1º Grado CAFyD	Aprovechamiento clases prácticas	8,95
	Diseño de tareas	6,81
	Trabajo de aplicación grupal	6,26
	Kata Teatral	7,02
	Examen teórico	5,42

Como aspecto relevante destaca la alta calificación en lo que al aprovechamiento de las clases prácticas se refiere con un valor de 8,95 sobre 10.

## 5. DISCUSIÓN

La práctica de deportes de combate puede contribuir significativamente al aumento de la autoestima en los practicantes, especialmente cuando se desarrolla en un entorno pedagógico seguro y motivador. Según Moreno et al. (2016), la mejora de la autoestima en actividades físicas de carácter individual y de confrontación, como los deportes de combate, se produce gracias a la superación progresiva de retos, el logro de metas personales y el refuerzo positivo recibido tanto del docente como del grupo. Esta mejora se refleja particularmente en ítems como “tengo algunas cualidades buenas” y “soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás”, pues la práctica constante y la adquisición de nuevas habilidades generan una percepción más positiva de las propias capacidades, fomentando la confianza y el sentido de competencia.

Además, el hecho de enfrentarse a situaciones de oposición controlada, característica de estos deportes, ayuda al estudiante a desarrollar resiliencia y autocontrol, elementos fundamentales para fortalecer su autoconcepto. En consecuencia, trabajar la autoestima desde los deportes de combate no solo mejora el rendimiento deportivo, sino que también aporta beneficios psicosociales clave para que los estudiantes afronten con seguridad y actitud positiva tanto los desafíos académicos como los de su futuro profesional.

La práctica pedagógica de los deportes de combate puede ser un escenario privilegiado para el desarrollo de la resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse y adaptarse positivamente a las adversidades. Este proceso se ve reforzado por la creación de “relaciones cercanas y seguras” con compañeros y docentes, un aspecto clave para el bienestar emocional y social de los estudiantes. Los deportes de combate, cuando se abordan bajo los principios de Seiryoku Zenyō —que fomenta el uso óptimo de la energía— y Jita Kyōei —que promueve la ayuda mutua y el beneficio compartido—, generan un ambiente en el que la confianza, el respeto y la cooperación son esenciales.

Según Navarro (2018), estas relaciones de apoyo dentro del tatami facilitan que el alumnado experimente un entorno protector donde pueden asumir retos, cometer errores y aprender sin miedo al juicio, fortaleciendo así su resiliencia. Al sentirse parte de un grupo en el que prima la solidaridad, los estudiantes perciben que cuentan con vínculos sólidos que les permiten afrontar mejor las dificultades, tanto dentro como fuera del contexto deportivo, lo que resulta fundamental para su desarrollo personal y social.

En el análisis de la asignatura Fundamentos de los Deportes de Combate, se observa que las mayores calificaciones se concentran en el instrumento de aprovechamiento de clases prácticas y en la ejecución del kata teatral, situándose por encima de los valores obtenidos en el trabajo de aplicación grupal y el examen teórico. Esta tendencia podría explicarse por la conexión más directa y significativa que los estudiantes establecen con las actividades prácticas, donde experimentan de manera vivencial los contenidos y pueden expresar sus habilidades motrices, creatividad y comprensión técnica en un contexto activo y motivador.

Además, la práctica guiada facilita una retroalimentación constante, esencial para consolidar aprendizajes. En cambio, los trabajos grupales y el examen teórico, aunque importantes para el desarrollo de competencias como la reflexión crítica y la capacidad de síntesis, parecen no generar el mismo grado de implicación emocional ni de percepción de logro inmediato en el alumnado.

Este escenario pone de manifiesto la posible influencia positiva del buen uso de la hibridación de modelos pedagógicos, combinando enfoques como la enseñanza mediante tareas, el modelo comprensivo y el aprendizaje cooperativo, que permiten adaptar la metodología a las características y necesidades del grupo. Según Méndez-Giménez et al. (2019), la hibridación de modelos pedagógicos puede generar aprendizajes más significativos, motivadores y transferibles, al aprovechar las fortalezas de diferentes enfoques de manera complementaria. Por ello, la predominancia de las altas calificaciones en estos instrumentos podría ser un indicador de que la hibridación metodológica, bien planificada y aplicada con criterio, potencia el aprovechamiento efectivo de las sesiones prácticas, facilita la interiorización de conceptos y fomenta un aprendizaje más profundo que se traduce en un mejor rendimiento académico.

En futuras propuestas, sería interesante analizar cómo la aplicación del modelo pedagógico específico se adapta al contenido de los deportes de combate, evaluando su impacto en la comprensión, la motivación y el rendimiento del alumnado, para optimizar la enseñanza y lograr aprendizajes más significativos y contextualizados.

## 6. CONCLUSIONES

Como conclusiones derivadas del análisis de la aplicación de la asignatura *Fundamentos de los Deportes de Combate*. Se pone de manifiesto la efectividad de la propuesta de hibridar modelos pedagógicos como marco educativo para potenciar el desarrollo integral del alumnado. La combinación de enfoques como la enseñanza mediante tareas, el modelo comprensivo y el aprendizaje cooperativo no solo ha favorecido un aprendizaje más activo y significativo, sino que también ha contribuido de forma notable a mejorar la autoestima y la resiliencia de los estudiantes.

La vivencia directa de situaciones de enfrentamiento controlado, la cooperación con los compañeros y la posibilidad de reflexionar sobre los logros alcanzados han permitido a los alumnos percibirse como capaces, valorarse positivamente y reforzar su confianza para afrontar retos, tanto en el ámbito deportivo como en su vida personal y profesional. Este fortalecimiento de la autoestima se relaciona con la percepción de tener cualidades positivas y ser competente, mientras que la resiliencia se ha visto reflejada en la capacidad de adaptarse ante dificultades y mantener relaciones cercanas y seguras en el contexto de la práctica.

Asimismo, los resultados apuntan a que el buen uso de la hibridación metodológica influye directamente en la obtención de calificaciones más altas en instrumentos de evaluación prácticos, como el aprovechamiento de las clases o la ejecución del kata teatral, en comparación con las pruebas de tipo teórico. Ello sugiere que los estudiantes se implican más y logran aprendizajes más profundos cuando se priorizan metodologías que integran la acción, la reflexión y la colaboración, en lugar de centrarse exclusivamente en contenidos conceptuales evaluados de forma tradicional.

En definitiva, estas conclusiones respaldan la importancia de un enfoque pedagógico híbrido y contextualizado para enseñar deportes de combate, promoviendo tanto el crecimiento personal como el rendimiento académico del alumnado.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expresar el más sincero agradecimiento al alumnado de 1º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Campus Duques de Soria por su entusiasmo, implicación y compromiso durante el desarrollo de la asignatura Fundamentos de los Deportes de Combate. Su participación activa, actitud respetuosa y espíritu de superación han sido fundamentales para el éxito de esta experiencia formativa. Gracias por aportar vuestro esfuerzo y motivación, que han enriquecido tanto las clases prácticas como las reflexiones colectivas, contribuyendo a crear un ambiente de aprendizaje positivo, dinámico y lleno de compañerismo.

## 8. REFERENCIAS

- Amador, J. (1996). Los deportes de lucha: Características y clasificación. En *Estudios de Educación Física y Deportes*.
- Carratalá Sánchez, E., & Carratalá Deval, V. (s. f.). Los juegos y deportes de lucha en la Educación Física escolar: Una aplicación práctica. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universitat de València. Recuperado de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0losjue.pdf>
- Castarlenas, J. L. (1990). *Deportes de combate y lucha: Aproximación conceptual y pedagógica*. Apunts. Educación física y deportes, 1(19), 21-28.
- Connor, K. M., & 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>
- CMDSport. (2023). Los 15 deportes con más licencias federativas en España. Recuperado de <https://www.cmdsport.com>
- González, L., & Ramírez, P. (2020). Experiencias pedagógicas en deportes de combate en la formación universitaria. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 16(60), 123-131.
- Gutiérrez, M., & García, A. (2019). La pedagogía en los deportes de combate: claves para un entrenamiento eficaz. *Revista de Educación Física*, 36(2), 45-52.
- Hernández, F. (1994). Los deportes de adversario: Una clasificación funcional. En *Revista de Psicología del Deporte*.
- Navarro, F. (2018). Valores educativos del judo: una propuesta pedagógica basada en Seiryoku Zenyō y Jita Kyōei. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 13(2), 56-65.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D., & Cecchini, J. A. (2019). *Hybridizing pedagogical models: A systematic review*. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Merino Fernández, M. (2020). Ansiedad e inteligencia emocional en deportes de combate (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.64409>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2023). *Anuario de Estadísticas Deportivas 2023*. Gobierno de España.

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2016). La actividad física como medio para mejorar la autoestima: revisión teórica. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 123-130.
- Reche-García, C., Martínez-Rodríguez, A., Gómez-Díaz, M., & Hernández-Morante, J. J. (2020). Análisis de la resiliencia y dependencia en deportes de combate y otras modalidades deportivas. *Suma Psicológica*, 27(2), 70–79.  
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n2.1>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press

# RELACIONES SOCIALES Y ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA: EXPLORANDO EL VÍNCULO COMO FACTOR CLAVE DE ÉXITO

---

DANIEL SANTOS CARRASCO

*Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

El paso de la enseñanza secundaria obligatoria a la formación superior universitaria supone una de las transiciones más significativas en la trayectoria académica y personal de los estudiantes. Esta transición no solo supone un cambio en el nivel de exigencia intelectual, sino también un profundo reajuste de las redes sociales y de apoyo con las que se cuenta durante la etapa preuniversitaria. El cambio contextual también es un elemento aditivo en esta etapa de cambios que a veces es vivida por los estudiantes con cierto desasosiego. Al cambiar de una etapa donde normalmente los alumnos tienen un ambiente muy controlado y con las tareas muy definidas a un ambiente más autónomo, se espera de ellos que desarrollen múltiples competencias transversales relacionadas con la planificación, la organización del tiempo o la gestión del estrés. El cambio del ámbito preuniversitario al universitario está igualmente cargado de mitos que, en muchas ocasiones, son alimentados por el conjunto de personas que rodean a los estudiantes.

De esta forma, mientras que en el instituto los alumnos suelen gozar de un entorno compacto y cohesionado, en la universidad se enfrentan a un contexto más amplio, diverso y menos personalizado en la mayoría de las ocasiones. En este, los vínculos dentro de la institución deben trabajarse desde cero y la construcción de nuevas amistades y de grupos de estudio efectivos, entre otros, dependen en gran medida de las habilidades sociales propias o de propuestas organizadas por la institución que permitan un contacto fluido entre los estudiantes. Este proceso de

socialización universitaria tiene un impacto directo no solo en el bienestar psicológico del estudiante, sino también en su motivación y en su sentido de pertenencia a la comunidad educativa, variables que a su vez se han relacionado de manera positiva con el rendimiento académico y la permanencia en la titulación.

### 1.1. RELACIONALIDAD Y ADAPTACIÓN

Son numerosos los trabajos que han documentado previamente la relevancia de las relaciones interpersonales en la adaptación de los estudiantes al contexto universitario. Por ejemplo, existen modelos como el de implicación estudiantil de Astin (1999) que subraya que el grado en el cual los estudiantes son capaces de integrarse a través de la participación en diferentes actividades sociales (actividades colegiales, grupos de estudio, asociaciones o grupos de representación estudiantil) incrementa a su vez las probabilidades de éxito, así como la permanencia. Por otro parte, Tinto (2021) argumentó que la deserción universitaria no puede explicarse únicamente por factores académicos o económicos, sino que también tiene que hacerlo por factores sociales, como la integración social y/o académica. En este sentido, resulta fundamental examinar cómo la percepción del apoyo social recibido, la facilidad para establecer vínculos o el sentido de pertenencia al grupo contribuyen a que el alumnado novel se sienta más arropado y comprometido con su proceso formativo.

En este sentido, los investigadores han reportado de forma consistente que la conexión social no es solo un aspecto deseable, sino un factor determinante en la adaptación académica y psicológica especialmente en los estudiantes de primer año. Por ejemplo, Zarnat (2023) señala que la adaptación académica y psicológica mejora cuando los estudiantes establecen redes de apoyo formales e informales, mientras que Lamothe y colaboradores (2009) comprobaron que un programa de apoyo social durante la transición al ámbito universitario mejoró significativamente tanto el rendimiento académico como el ajuste personal. Friedlander y colaboradores (2007), por su parte, reportaron que el apoyo social y la autoestima son predictores robustos de la adaptación universitaria, mientras que el equipo de Byl (2022) mostró que el aprendizaje entre pares facilita la integración académica y reduce el estrés inicial. En un contexto más amplio, Adams y colaboradores (2021) describieron trayectorias de salud mental más

estables durante el transcurso de la carrera universitaria en quienes mantenían vínculos sociales sólidos y estables.

## 1.2. RELACIONALIDAD EN PSICOLOGÍA

Entre otros estudios de formación superior, el Grado en Psicología, por sus características formativas propias, pone de manifiesto de manera muy clara la importancia de la relacionalidad. Esto ocurre no solo porque los propios contenidos académicos abordan procesos de interacción humana, comunicación y empatía, sino también porque el ejercicio profesional exige una alta competencia en el manejo de relaciones interpersonales. En este sentido, si los estudiantes de Psicología no consiguen establecer un entorno social de apoyo durante los primeros cursos en la universidad, no solo pierden una oportunidad clave para mejorar su bienestar y rendimiento académico, sino que también se privan de una suerte de laboratorio práctico continuo en el que pueden establecer, desarrollar y potenciar competencias transversales y necesarias para su posterior práctica profesional, como la escucha activa, la comunicación asertiva o el trabajo en equipo.

En el presente capítulo se realizará un análisis exhaustivo de la importancia del vínculo social en la adaptación del alumnado al Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla a través de un estudio mixto que combinará el análisis cuantitativo de un cuestionario aplicado a 40 estudiantes al finalizar el primer cuatrimestre, así como un análisis cualitativo de sus respuestas a preguntas abiertas. El objetivo principal de este estudio es describir qué factores facilitan y cuáles dificultan la integración social, revisando la literatura relevante para contextualizar los hallazgos y proponer estrategias de intervención docente tanto al nivel del diseño curricular como de las actividades extracurriculares que fortalezcan el sentido de pertenencia y la cohesión grupal desde el inicio de la formación universitaria.

## 1.3. MARCO TEÓRICO

Este capítulo se basa en teorías diversas, como por ejemplo la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que ofrece un marco conceptual amplio y eficaz para comprender las necesidades psicológicas básicas que guían y monitorizan el comportamiento humano en contextos educativos. Según esta teoría, las tres necesidades básicas son las de

autonomía, competencia y relacionalidad, y se encuentran en la base de la motivación intrínseca y del bienestar psicológico. La necesidad de relacionalidad, entendida como el deseo de establecer y mantener relaciones interpersonales significativas, se asocia con otros factores, como por ejemplo la búsqueda de apoyo social, la sensación de seguridad emocional o el sentido de pertenencia. Cuando esta necesidad no se satisface, los individuos pueden experimentar sentimientos de aislamiento, ansiedad social o desmotivación, diferentes aspectos que en el ámbito académico se reflejan en una menor implicación con los estudios y en una mayor probabilidad de abandono de los estudios. A pesar de ello, aunque la mayoría de los proyectos de innovación docente se centran en intentar mejorar las necesidades psicológicas básicas relacionadas con la autonomía y la competencia, en multitud de ocasiones se deja de lado el desarrollo de la relacionalidad en el alumnado universitario.

La calidad, así como la cantidad de las interacciones del estudiante con su entorno académico, predicen significativamente su éxito y permanencia en la titulación. Para este autor, la implicación se manifiesta a través de la dedicación al estudio, la interacción con el profesorado o el compañerismo. Esta implicación no se limita exclusivamente a la asistencia a clases, sino que va más allá e incluye elementos como la participación activa del alumnado en actividades grupales, el soporte mutuo en la resolución de tareas o la colaboración en proyectos académicos (Astin, 1999). La integración académica o la integración social son procesos interrelacionados que determinan la persistencia universitaria del alumnado en el ámbito universitario. La integración social se refiere al sentido de pertenencia y al desarrollo de redes de apoyo entre compañeros, elemento que igualmente es esencial para asegurar el éxito en la etapa universitaria. Por otro lado, la integración académica se alinea más bien con las expectativas del estudiante, con los requisitos académicos y con las interacciones con el profesorado (Tinto, 2012).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es indagar en la importancia de la relacionalidad en la adaptación universitaria del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla. A partir

de los resultados, se realizará una revisión narrativa de la literatura con el objetivo de promover y listar un conjunto de prácticas esenciales para orientar tanto a las instituciones académicas como al profesorado para que puedan generar oportunidades para mejorar la conexión y la vinculación del alumnado.

### 3. METODOLOGÍA

En este estudio, para explorar el impacto de la relacionalidad sobre la adaptación universitaria, se diseñó un estudio mixto con predominio cualitativo, complementado con análisis cuantitativo de encuesta. Los participantes del estudio de encuestas fueron 40 alumnos del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla (5 hombres y 35 mujeres, en una ratio similar a la de alumnos matriculados en el Grado en Psicología) con una edad media de 18,9 años (rango = 18 – 23). Los alumnos complementaron el cuestionario al finalizar el primer cuatrimestre del año académico 2024-2025. La participación fue voluntaria y anónima, garantizando la confidencialidad de los datos.

#### 3.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

El cuestionario semiestructurado trataba sobre el grado de satisfacción y adaptación de los alumnados al entorno universitario, específicamente en lo que respecta al Grado en Psicología, incluyendo preguntas abiertas y cerradas. En la parte cuantitativa, se formularon ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta que tenían que ver con el grado de adaptación a la universidad. Por su parte, en las preguntas abiertas se solicitaba a los estudiantes que describieran las principales barreras encontradas para integrarse socialmente dentro de la Facultad, así como estrategias de mejora para la cohesión grupal desde los primeros días de clase.

#### 3.2. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se administró de forma online durante la última sesión del primer cuatrimestre del Grado en Psicología, tras informar a los estudiantes del propósito del estudio y asegurar su consentimiento informado. La recogida de datos llevó un tiempo de entre 15 y 30 minutos.

Posteriormente, las respuestas abiertas se codificaron a través de un análisis de tendencias.

En lo que respecta a la revisión narrativa de la literatura, se utilizaron bases de datos electrónicas para buscar artículos potencialmente relevantes que guiaran en cuanto a qué técnicas y estrategias seguir para poder mejorar el vínculo social entre los estudiantes del grado. En concreto, se utilizaron dos bases de datos: Web of Science y PsycInfo.

### 3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Para los datos cuantitativos se calcularon frecuencias y porcentajes de respuestas, así como medias y desviaciones típicas (análisis descriptivos). Los datos cualitativos se sometieron a un proceso de codificación de tendencias para identificar unidades de significado, así como para agrupar categorías y subcategorías comunes entre las respuestas de los alumnos. Por su parte, tras el cribado de artículos, se seleccionaron artículos que dieran claves específicas sobre como desarrollar estrategias para aumentar la relacionalidad en los primeros cursos de la formación universitaria.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. DATOS CUANTITATIVOS

El análisis de las preguntas cerradas reveló que un 34% de los estudiantes consideró más difícil hacer amigos en la universidad que en la etapa educativa anterior, mientras que un 17% afirmó que no encontraba diferencias entre ambas etapas y un 12% manifestó sentirse igual de cómodo en ambos entornos. En relación con la facilidad para participar, el 67% del total de la muestra indicó que le resultaba más sencillo hablar en voz alta durante las clases cuando trabajaba en grupos pequeños de compañeros conocidos, comparado con un 11% de los alumnos que reportaban sentirse iguales de cómodos en la clase magistral que en pequeños grupos. Un 82% de la muestra reportó haber percibido una competencia alta entre compañeros que les generaba ansiedad y les disuadía de participar.

En lo que respecta a las actividades de bienvenida, un 82% del total de los encuestados valoró positivamente la existencia de una jornada de

puertas abiertas previa al inicio de las clases, aunque solo un 31% afirmó haber participado en ellas. Por su parte, un 23% de los encuestados comentó que desconocía la oferta de actividades o que la coincidencia de horarios con otras obligaciones se lo impidió.

## 4.2. DATOS CUALITATIVOS

El análisis cualitativo de tendencias de las respuestas abiertas permitió identificar cuatro temas principales: 1) barreras para la integración; 2) facilitadores relacionales; 3) impacto de la competitividad; y, 4) propuestas de mejora.

### 4.2.1. Barreras para la integración

Los estudiantes encuestados señalaron que una de las principales barreras para poder integrarse desde las primeras semanas en la Facultad de Psicología fue el desconocimiento mutuo entre los compañeros, lo cual generaba inseguridad al tener que expresarse en público. Muchos mencionaron el miedo al juicio y al ridículo, especialmente en clases magistrales donde el total de alumnos es numeroso. Otros aludieron a la diversidad de orígenes geográficos y culturales que dificultaba encontrar puntos en común en las conversaciones iniciales. Varios participantes encuestados destacaron adicionalmente que una de las principales barreras era la falta de espacios informales habilitados por la universidad para encuentros fuera del aula.

### 4.2.2. Facilitadores relacionales

Entre los facilitadores que se mencionaban para mejorar el vínculo social, emergieron diferentes factores como por ejemplo el hecho de tener que hacer trabajos en grupos reducidos, tanto dentro de las asignaturas como en actividades extracurriculares, así como el apoyo de profesores que actuaban como mentores en el Plan de Mentoría. Por otro lado, la existencia de asignaturas prácticas con dinámicas de presentación y debates también se valoró positivamente para romper el hielo y poder generar actividades participativas. Adicionalmente, los estudiantes destacaron el valor de las redes sociales como puente inicial para poder

conocer a sus compañeros y aumentar en mayor medida los contactos dentro de la Facultad.

#### 4.2.3. Impacto de la competitividad

Un 23% de los alumnos mencionaba la competitividad como un elemento que lejos de incentivar la participación y la cohesión grupal, generaba tensión y evitación de trabajos grupales y colaborativos. En estos casos en específico se detallaba que los estudiantes preferían no compartir conocimientos ni los apuntes tomados en clase por temor a que otros sacaran ventaja, lo que llevaba a dinámicas de trabajo que en algunas ocasiones eran fragmentadas, así como a la reducción de la eficacia grupal. Esta percepción de competitividad dentro del Grado en Psicología al inicio de la formación universitaria se vinculó a la cultura de evaluación altamente numérica y comparativa, que en la mayoría de las ocasiones priorizaba el rendimiento individual por encima del aprendizaje colaborativo.

#### 4.2.4. Propuestas de mejora

En lo que respecta a las sugerencias de mejora que reportaban los alumnos, se sugirieron propuestas concretas, como por ejemplo: 1) la organización por parte de la Facultad de talleres de conocimiento mutuo basados en dinámicas lúdicas; 2) la integración de proyectos colaborativos desde la primera semana; 3) la creación de un sistema de mentoría entre iguales, no solo con profesores y estudiantes de cursos superiores, de forma que pudieran compartir inquietudes y dudas respecto al inicio del curso académico; y, 4) el diseño de foros virtuales moderados por el profesorado para compartir experiencias, dudas y recursos formativos. Otros estudiantes propusieron, igualmente, ajustar la carga lectiva inicial, intentando reducir el contenido teórico para poder dejar espacio a actividades de cohesión social y aumentar así el sentido de pertenencia.

### 4.3. REVISIÓN NARRATIVA

A partir de un informe exhaustivo de artículos experimentales, cuasi-experimentales y experiencias de innovación docente, se identificó en la literatura varias intervenciones con impacto medible en el sentido de

pertenencia, el apoyo entre iguales y las tasas de retención en la universidad en estudiantes de nuevo ingreso. En concreto, se reporta en las experiencias de innovación exitosas tres estrategias clave para mejorar la relacionalidad en el primer curso de universidad:

- Intervenciones de pertenencia social breve: Este tipo de intervenciones son multimodales, y en general agrupan actividades grupales para aumentar el sentido de pertenencia al grupo y a la Facultad, con módulos presenciales y módulos online. Adicionalmente, se trabajan diferentes actividades como los mensajes breves, a través de los cuales los estudiantes interactúan entre sí, aumentando el sentido de pertenencia. En el estudio de Alt (2019), por ejemplo, se diseñaba un módulo online compuesto por ejercicios de autoafirmación y mensajes de refuerzo de comunidad enviados durante las tres primeras semanas de curso. En su estudio aleatorizado, este autor observó que la tasa de permanencia de los alumnos desde el primer al segundo año pasó del 74,3% en el grupo control sin intervención al 80,6% en el grupo experimental sometido a intervenciones de pertenencia social breve.
- Programas de mentoría entre pares: Este tipo de programas pueden ser tanto presenciales como en línea. Se basan en que los alumnos de cursos superiores puedan mejorar la adaptación del alumnado de nuevo ingreso a la universidad, así como ofrecer oportunidades para la integración social en entornos universitarios. Este tipo de programas se asocian igualmente con aumentos de la permanencia y una reducción de la sensación de soledad durante los estudios en la universidad. Se presentan tres ejemplos:
  - Yomtov y colaboradores (2017) evaluaron un programa de mentoría presencial en el que estudiantes de segundo curso acompañaban a grupos de primer año. Registraron mejoras en la autoeficacia académica y un descenso del 12% en las tasas de abandono al final del primer semestre.

- Matutes y colaboradores (2024) implementaron un modelo híbrido, con encuentros online y presenciales, con emparejamientos basados en intereses disciplinarios comunes. Sus datos mostraron un incremento del 14,5% en la tasa de paso a segundo año y un 30% más de participantes que calificaron su experiencia como “muy satisfactoria”.
  - El equipo de Mattanah (2010) y el de Hixenbaugh (2006) documentaron efectos similares: las mentorías estructuradas redujeron la soledad en un 25% y mejoraron la integración social en un 40%.
- Talleres de transición de un día: Este tipo de talleres se realizan justo antes de empezar el grado universitario, en las primeras semanas del curso, y facilitan la creación de redes de apoyo entre compañeros a la vez que mejoran la integración temprana. En el caso de Peat y colaboradores (2001) llevaron a cabo un workshop de 8 horas con dinámicas de presentación, resolución de mini-casos y actividades lúdicas. Los asistentes aumentaron su red de contactos en un 50% y mejoraron su percepción de competencia social en un 60% al término de la jornada.

Todas estas estrategias comparten dos rasgos principales: Por un lado, se implementan en las primeras semanas del curso, lo cual reduce la ansiedad de enfrentarse a la nueva etapa educativa sin contactos entre los compañeros y, por otro lado, estas estrategias combinan un componente estructurado con apoyo continuo por parte de los iguales y de los docentes.

## 5. DISCUSIÓN

Los hallazgos presentados a lo largo del capítulo confirman la relevancia central de la relacionalidad en la adaptación del alumnado al entorno universitario, tal y como se postula en teorías como la de la autodeterminación, donde el vínculo social y el sentirse integrado dentro del grupo de pertenencia es una necesidad básica. El elevado porcentaje de estudiantes que echa de menos la facilidad para hacer amigos y socializar que tenían en la etapa educativa anterior refleja una brecha en las estrategias institucionales de bienvenida y socialización. Asimismo, la

preferencia por grupos pequeños frente a las clases magistrales de grupos grandes coincide con la literatura sobre aprendizaje colaborativo, ya que se subraya claramente la importancia de diseños instruccionales que favorezcan la interacción directa y que reduzcan la ansiedad social.

Por otro lado, la percepción por parte de algunos de los alumnos encuestados de competitividad como barrera para la interacción social también aporta un matiz crítico: si bien la competencia puede incentivar el esfuerzo individual y el trabajo autónomo, un exceso de competitividad y su aplicación en entornos grupales puede dificultar la cooperación y mermar el sentido de comunidad. Por todo ello, es necesario fomentar una cultura académica saludable que equilibre la excelencia con la colaboración, integrando evaluaciones grupales y actividades de coevaluación que refuercen el aprendizaje compartido sin penalizar la responsabilidad individual.

Revisitando la teoría de Tinto (2012), este destaca que la integración social y académica son factores protectores frente al abandono de la carrera. En este estudio en específico, se ha observado que a la vez que se reporta un mayor sentido de pertenencia se reporta adicionalmente una mayor motivación para asistir a clases, lo que sugiere que mejorar el vínculo social entre los alumnos de la carrera repercutirá de forma directa en la implicación académica. Por último, la implicación específica de los mentores de cursos superiores confirma algunas de las ventajas que tienen los programas de mentoría estructurada, que han sido ampliamente recomendados en la literatura como estrategias específicas y eficaces para guiar a los estudiantes novel y reducir la sensación de desorientación.

Nuestros hallazgos sobre barreras (miedo al juicio, falta de espacios informales) y facilitadores (grupos reducidos, mentorías) se alinean con la evidencia científica en la medida en la que se ha observado en la revisión narrativa que la intensidad de las relaciones formales (mentorías, talleres) y la riqueza de los vínculos informales (amistades, grupos de estudio) actúan sinérgicamente para promover la integración. Las intervenciones de pertenencia social y los programas de mentoría no solo fortalecen el sentido de pertenencia, sino que adicionalmente generan mejoras cuantificables en retención y bienestar emocional. Por tanto, resulta imprescindible que las universidades combinen actividades lúdicas y académicas con estructuras de apoyo formal en las primeras semanas de

curso (Alt, 2019; Yomtov et al., 2017; Matutes et al., 2024; Mattanah et al., 2010; Hixenbaugh et al., 2006; Peat et al., 2001).

De cara a las limitaciones y futuras investigaciones, la mayoría de los estudios procede de contextos anglosajones, por lo que convendría replicarlos en universidades del resto de partes del mundo para obtener datos en diferentes contextos culturales. Adicionalmente, faltan análisis del coste-beneficio de estas intervenciones, así como métricas de su sostenibilidad a largo plazo en los centros universitarios. Por último, los estudios cualitativos podrían adicionalmente profundizar en las experiencias subjetivas de alumnos en riesgo de abandono de las titulaciones.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los distintos resultados reportados durante el capítulo ponen de manifiesto que la ausencia de vínculos sociales en entornos formativos superiores durante la adaptación a la educación superior, como la universidad, durante los primeros meses de adaptación incide negativamente en factores como la motivación, el bienestar o la participación del alumnado novel. Para poder atajar esta problemática, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Implementar un calendario de actividades de bienvenida que combine dinámicas lúdicas con talleres de presentación y proyectos colaborativos desde la primera semana.
- Ajustar las metodologías de evaluación para favorecer e incorporar prácticas de coevaluación, así como evaluaciones grupales que premien la colaboración y minimicen en todo momento la competitividad excesiva durante la carrera.
- Facilitar la constitución de grupos de estudio heterogéneos con la supervisión de tutores de cursos superiores que puedan actuar como mentores formales e informales.
- Capacitar al profesorado en diversas técnicas, como por ejemplo la dinamización grupal o el diseño de actividades que estén centradas en la interacción y en la cohesión social.

- Integrar dentro de la facultad espacios físicos y virtuales de encuentro, como pueden ser los foros moderados y las salas de trabajo informal, para que los estudiantes pueden interactuar en contextos de baja presión académica.

## 7. REFERENCIAS

- Adams, K. L., Saunders, K. E., Keown-Stoneman, C. D. G., y Duffy, A. C. (2021). Mental health trajectories in undergraduate students over the first year of university: a longitudinal cohort study. *BMJ open*, 11(12), e047393. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047393>
- Alt, A. (2019). The impact of social belonging interventions on student retention and persistence in college. En: *Proceedings of the 2019 AERA Annual Meeting*.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Byl, E., Topping, K. J., Struyven, K., y Engels, N. (2022). Social integration in first-year undergraduates: the role of peer learning. *Journal of College Student Development*, 63(1), 85-100.
- 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(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., y Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., y Williams, D. (2006). Peer e-mentoring: Enhancement of the first year experience. *Psychology Learning & Teaching*, 5(1), 8-14. <https://doi.org/10.2304/plat.2005.5.1.8>
- Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M., Pancer, S. M., y Hunsberger, B. (2009). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14(2), 167-180. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1995-0023>
- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L., y McNary, S. W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of college student development*, 51(1), 93-108. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0116>

- Matutes, J., Hacker, S., Herzog, P. S., Spicklemire, S., Reid, K., Martinez, J., Leonard, B., y Herzog, J. (2024). Peer Mentor Program Strategy for Improvement in First-Year Student Retention. En: ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings.
- Peat, M., Dalziel, J., y Grant, A. M. (2001). Enhancing the first year student experience by facilitating the development of peer networks through a one-day workshop. *Higher Education Research & Development*, 20(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/07294360123888>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.<sup>a</sup> ed.). University of Chicago Press.
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., y Marin, A. G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>
- Zarbat, A. (2023). Social-psychological adaptation of first-year students to the university learning process. *Eurasian Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.63034/esr-18>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN FUNDAMENTADA:  
DISEÑO DE ACTIVIDADES EN EL ÁMBITO NUMÉRICO-  
ARITMÉTICO PARA UN ALUMNO CON TDAH EN  
EL CONTEXTO DEL PROCESO DE INSTRUCCIÓN DE  
LOS FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

MARÍA DE LA PAZ ALEGRE SALGUERO  
*Universidad de Cádiz*

MARÍA TERESA COSTADO DIOS  
*Universidad de Cádiz*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante un mundo globalizado y en constante cambio, el ser humano debe de adaptarse al medio que lo rodea empleando todos los recursos de los que dispone. Parte de estos son enseñados y aprendidos en cada una de las etapas educativas. Por ello, una educación accesible y adaptada a cada individuo debe ser un derecho fundamental ya que es el ámbito que posibilita el participar a todos los seres humanos, de forma plena, en una sociedad plural y en incesante evolución; siendo el único para todas aquellas personas que presente algún tipo de desventaja. Es por ello, que la educación es reconocida como uno de los derechos humanos y sociales fundamentales recogidos en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (artículo 26.1).

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Dentro de la gran heterogeneidad de la población estudiantil, hay una gran proporción de esta que tiene algún tipo de trastorno. Entre ellos el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) son

desórdenes crónicos de origen neurobiológico cuyos principales síntomas son: i) dificultad para mantener la atención y la concentración y/o ii) impulsividad e inquietud motriz enardecido para la edad y el contexto en que acontece (caso del TDAH) (Guzmán y Hernández, 2005). Esta sintomatología ocasiona que, en la mayoría de los casos, el rendimiento escolar de este tipo de alumnado no esté en consonancia con lo establecido para cada etapa educativa; estudiar requiere organización, planificación, autocontrol y concentración, acciones que son las que mayormente se ven afectadas en quienes padecen este tipo de trastorno. En este sentido, (Barkley, 2006) determinan que el 56 % del alumnado en edad escolar con TDAH requieren de tutorización académica, el 30% repite algún curso y un 30-40% es derivado a algún programa de educación especial; incluso hasta un 46% suspende la educación primaria. y un 10-35% abandona, en algún momento, la educación secundaria. Investigaciones realizadas en este contexto han establecido que el THAD es el trastorno predominante en la infancia; se estima que afecta entre un 3-5% de la población estudiantil en edades escolares tempranas. Asociado a estos hechos, es menester mencionar que el TDAH suele venir acompañado con dificultades de aprendizaje (DA) en diversas materias; concretamente en el ámbito de las matemáticas, algunos estudios cifran en un 31% el alumnado con TDAH que presenta dificultades en esta materia; dificultades de aprendizaje matemático (DAM).

Para dar cobijo a este tipo de alumnado y en base a lo dispuesto en la “Declaración Universal de Derechos Humanos”, la Constitución española decreta: “*Todos tienen el derecho a la educación*”, añadiendo en su artículo 49 que los poderes públicos garantizarán para las personas con discapacidad “*la atención especializada que requieran para el disfrute de los derechos que este Título lo otorga a todos los ciudadanos*”.

Es decir, que el gobierno español garantiza una atención especializada para toda aquella ciudadanía que lo requiera. En este sentido la Ley Orgánica de Ley Orgánica 3/2020, de Educación en su texto vigente (LOMLOE) de 30 de diciembre en el ámbito estatal, determina que la finalidad de esta atención especializada es garantizar que este conjunto de la ciudadanía adquiera las competencias y objetivos educativos generales en cada etapa educativa.

## 1.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PAPEL DEL DOCENTE

Dentro del modelo pedagógico de atención a la diversidad, algunos autores tienen visiones diversas, aunque complementarias, del papel que los docentes deben de asumir dentro del aula. Así Marchesi y Martín, (2004) determinan que el papel del docente especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) debe de ser diferente al docente ordinario y le atribuyen funciones de apoyo tanto al alumno, como al aula y al centro, determinando que, en un modelo de educación inclusiva, el apoyo directo debería de limitarse a aspectos curriculares o complementarios muy concretos. Moya, (2014), puntualiza que este apoyo especializado debería focalizarse en el desarrollo del currículo ordinario con las adaptaciones menos significativas posibles, aunque en ciertas ocasiones, deban de ser complementadas con intervenciones especializadas sobre determinados aspectos no estrictamente curriculares, con programas de intervención especializada para el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas que el alumno precise por su necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

El modelo de apoyo que se implementa en las aulas del territorio andaluz, cimentado en lo estipulado por el artículo 19 de la Orden de 20 de agosto de 2010, establece las funciones a desarrollar por los docentes especialistas en necesidades educativas especiales (NEE). No obstante, la realidad en los centros educativos dentro del territorio andaluz dista mucho de la ideal y en consecuencia, hace que el profesorado ordinario tenga que atender a las NEE de este tipo de alumnado. En este contexto particular asumir algunas de las funciones propias de docentes PT tales como: i) diseñar actividades basadas metodologías de enseñanza-aprendizaje propias según las adaptaciones curriculares significativas para este alumnado y ii) examinar los resultados obtenidos tras su implementación.

## 2. OBJETIVOS

Bajo este contexto, la siguiente contribución expone una serie de tareas diseñadas por los autores de este escrito en consonancia con la metodología de David Kolb (Kolb, 1984) (enseñanza-aprendizaje experimental) y el proceso de autoinstrucciones. Tales tareas serán un recurso a

mostrar en las aulas de los futuros maestros de educación primaria durante su propio proceso de aprendizaje con la finalidad de dar a conocer a estos discentes el cómo diseñar acciones que puedan ser implementadas en su propio proceso de instrucción futuro para atender a este tipo de alumnado en cuanto al ámbito del conocimiento matemático aritmético-numérico. Para ello, los autores de este escrito han considerado el caso concreto de un alumno de segundo de primaria diagnosticado con un TDAH leve.

Así pues, el objetivo de esta propuesta se centra en:

- O.1. Diseñar actividades dentro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que pudieran ser implementadas en el aula.

No obstante, para la consecución de ambos objetivos, los autores de este escrito consideran necesario dar a conocer a los futuros maestros de EP las DA en general, y las DAM en particular, a las que se enfrenta este tipo de alumnado en el ámbito del conocimiento aritmético-numérico así como, la fundamentación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que pueden ser implementadas durante el proceso de instrucción a llevar a cabo con este tipo de alumnado.

### 3. MARCO TEÓRICO.

#### 3.1. ¿QUÉ ES EL TDAH?

Son las siglas empleadas para designar al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Este trastorno tiene su origen en la infancia y se caracteriza por presentar una sintomatología que incluye: i) problemas para mantener la atención y concentración, ii) impulsividad e inquietud motriz y iii) dificultades para controlar, organizar y/o priorizar sus impulsos, así como las percepciones que reciben de su propio ser y del exterior. Este cuadro sintomático interfiere en gran medida con el proceso de enseñanza-aprendizaje y además merma, en cierta medida, la capacidad de convivir en el ámbito familiar, escolar y social; constituyendo una potencial amenaza a la autoestima en este tipo de infantes.

### 3.2. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DEL ALUMNADO CON TDAH

En vistas a lo dictaminado por el gobierno español, en el ámbito educativo de la LOMCE no se contempla una definición específica para las dificultades de aprendizaje (DA), sino que se engloban bajo la terminología de necesidades específicas de apoyo educativo, conjuntamente con las vinculadas: i) al alumnado que presente TDAH y/o altas capacidades intelectuales, al que ii) se haya incorporado tarde al sistema educativo, iii) al que cuyas condiciones personales y/o de trayectoria escolar limiten el desarrollo de sus capacidades y en consecuencia, le impidan alcanzar las competencias y objetivos estipulados para cada etapa escolar. De forma generalizada, las DA y, en particular, las DAM son diagnosticadas como trastornos del aprendizaje. No obstante la conceptualización del término de DA que se adoptará en este escrito se concibe como: “cualquier dificultad que manifieste un infante en un área de conocimiento de forma inesperada (Lyon, Fletcher y Barnes, 2003), referido a que tales dificultades no son pertinentes: i) con un nivel de inteligencia normal, ii) posibilidades ideales de aprendizaje, iii) carencias o desventajas socioeconómicas, iv) dificultades emocionales y v) desarrollo escolar adecuado.

#### 3.2.1. TDAH y DAM

El TDAH suele ir ligado con DA en la mayoría de los casos (Fletcher, Shaywitz y Shaywitz, 1999; Brook y Boaz, 2005). Investigaciones realizadas en este sentido apuntan que entre la población general, el 18% de las DAM están asociadas al 31/% de los casos diagnosticados con TDAH. No obstante, tales indagaciones se han llevado a cabo mediante estudios vinculados al análisis de las dificultades en el ámbito aritmético-numérico [Geary, 2003; Geary 2004, Geary et al., 2004] sin tener en cuenta la resolución de problemas. A estas limitaciones hay que añadir el hecho de que tales estudios no han tenido en consideración el subgrupo de estudio poblacional que presenta un trastorno TDAH+DAM. Fuera de este contexto, (DAM asociado a un TDAH), existen estudios recientes que apuntan a que la razón de la alta comorbilidad entre el TDAH y las DAM está vinculada a que muchos de los

procesos cognitivos afectados por ambos trastornos son los mismos y se relacionan con carencias en el funcionamiento ejecutivo de la población que los padece (Casajús, 2005; Creu, 2014; Meliá de Alba, 2008).

¿Cómo explicar las DAM en la población que sufre TDAH?

Para dar una explicación plausible a la elevada comorbilidad entre las DAM y el TDAH algunos autores establecen que: i) la falta de atención, ii) la memoria de trabajo y iii) de control inhibitorio ayudan a comprender esta asociación (González, et al., 2014; Miranda et al., 2009; Miranda et al., 2006; Miranda et al., 2002 y Orajeles, 2014), que en el ámbito del conocimiento de las matemáticas se traduce en:

Dificultades en numeración y cálculo.

La población afectada por TDAH presenta problemas para mantener la atención sostenida, más aún cuando esta es requerida para la realización de tareas de cierta duración, o que son repetitivas; hecho que explica los obstáculos en referencia a la adquisición de automatismos asociados al cálculo, en los que la repetición de las asociaciones necesita de la constante vigilancia e implicación activa. Además, la adquisición de automatismos también se ve afectada por las limitaciones en cuanto a la memoria de trabajo y la atención selectiva; ambas discapacidades no facilitan o en muchos casos impiden evocar reglas matemáticas, llevar a cabo operaciones mentales, ignorar estímulos externos a la tarea encomendada. Todo ello confluye hacia una incapacidad para acabar de forma satisfactoria cálculos matemáticos y/o cualquier tarea multipaso que implique mantener la memoria en etapas previas para su resolución.

Junto a estas limitaciones, los alumnos diagnosticados con TDAH suelen emplear estrategias inmaduras respecto al recuento, por ejemplo (contar todo) en vez de (contar a partir de); acción que supone un elevado coste para la memoria de trabajo.

Finalmente al revisar las operaciones realizadas en cuanto a la ejecución de tareas matemáticas, los alumnos con TDAH suelen cometer errores de al confundir el signo de la resta con el de la (Miranda et al., 2009)

Dificultades en resolución de problemas aritméticos-verbales

Para poder llevar a cabo la resolución de problemas aritméticos-verbales, se requiere numerosos recursos atencionales, memoria de trabajos habilidades: como i) la planificación, ii) la organización y iii) el empleo de estrategias de comprensión (Zentall et al., 2012); reguladas por un adecuado funcionamiento ejecutivo.

Autores como Zentall, (2007) afirman que los individuos que presentan TDAH no pueden o les resulta muy complejo el mantener en la mente el enunciado y la pregunta del problema matemático propuesto mientras procesan la información relevante del mismo; la inatención selectiva que presentan les impide descartar la información irrelevante del problema provocando el colapso de la memoria del trabajo y por consiguiente la resolución incorrecta de la problemática planteada. Así los estudiantes suelen responder a la problemática sin haber leído con atención el enunciado o incluso aunque no hayan leído no pueden recordar la pregunta que se les plantea, confunden datos o/y no son capaces de identificar la información que aporta el texto de aquella que hay que encontrar. Asociado a estos hechos, las dificultades en el sistema ejecutivo les impiden la aplicación de estrategias para la resolución de la problemática planteada. De forma similar Zentall et al., (2012), apuntan a que los discentes con TDAH necesitan mayor tiempo para terminar de resolver problemas matemáticos con respecto a los discentes que no presentan este tipo de trastorno y explican esta desigualdad en base a la diferencia en velocidad de lectura así como a la mayor dificultad de comprensión de conceptos no verbales o referidos al tiempo o la distancia.

Además de las dificultades mencionadas con anterioridad, existen otras (ver Tabla I) tales como las relaciones existentes entre las dificultades matemáticas que presentan los alumnos con TDHA y sus principales causas (Jiménez, 2017; CADAH, 2009).

**TABLA 1:** Principales dificultades matemáticas presentes en alumnos con TDHA y sus posibles causas

Dificultades	Causa
En la resolución de problemas matemáticos que conlleven la realización múltiples operaciones secuenciales para su resolución	Déficit en la memoria de trabajo
En memorizar conceptos matemáticos	Déficit en la memoria de trabajo
Estrategias de cálculo inmaduras	Inatención y conducta perturbadora
Errores en operaciones de cálculo	Inatención y conducta perturbadora
Lentitud en el reconocimiento de los Números (auditiva y escrita)	Déficit visiooperceptivo y viso-motor Sobrecarga de la memoria de trabajo
En el aprendizaje de la grafía y de los números	Déficit en la memoria de trabajo.
Lentitud en el reconocimiento de la información	Sobrecarga de la memoria de trabajo.
Dificultades en el conteo o dado una secuencia	Déficit en la memoria de trabajo Dificultades en el procesamiento auditivo
Dificultades en el cálculo mental	Déficit en la memoria de trabajo Dificultades en el procesamiento auditivo
Dificultades en la organización espacial	Impulsividad
Dificultades en la colocación de los números al realizar las operaciones	Impulsividad
En el aprendizaje de la hora	Déficit visoespacial
En la alineación correcta de los números para realizar operaciones	Déficit visoespacial
En la correcta escritura de los números sin que se produzca inversión de las cifras.	Déficit visoespacial
En la diferenciación entre números similares desde un punto de vista espacial	Déficit visoespacial

Fuente: Jiménez (2017) y Guía para docente de la Fundación CADAH (2009)

### 3.3. MODELO DE APRENDIZAJE EXPERIMENTAL: TEORÍA DE DAVID KOLB.

David Kolb (Kolb, 1984) desarrolló una teoría que modeliza el aprendizaje en base a la experiencia del mismo proceso de aprendizaje. Esta teoría se basa en la concepción de que el aprendizaje es un proceso circular que comienza con la experiencia y termina con la reflexión y la aplicación práctica de los aprendido. En ese sentido esta teoría postula que la creación del conocimiento se cimenta en cuatro etapas:

- A) La experiencia concreta (EC): el discente se involucra en una experiencia concreta en función de cómo se siente durante el desarrollo de la misma.

La reflexión concreta (RC): el alumno/a analiza su experiencia y lo aprendido durante la fase anterior y busca comprenderla mejor a través de la observación y exploración. En este sentido, contrasta la información que ha procesado respecto de la experiencia vivida con sus iguales o/y docente.

La conceptualización abstracta (CA) : es la etapa de pensamiento. El alumando ordena la información y los conocimientos adquiridos durante la actividad con el fin de que estos sean asimilados y transferidos del contexto de la experiencia y poder así, desarrollar y conceptos y teorías abstractas.

La experimentación activa (EA): los discentes aplican los conocimientos que han adquirido a la vida real. Por lo tanto, esto generará una nueva experiencia a partir de la cual el ciclo de aprendizaje se iniciaría de nuevo.

En este contexto, Kolb dictamina que el aprendizaje efectivo necesita de completar el ciclo del aprendizaje experimental de forma equilibrada. No obstante, es menester señalar que cada individuo de forma particular, tiende a tener determinadas preferencias por una o dos de las etapas del ciclo, lo que puede afectar a su capacidad de aprender. Es en este contexto surgen los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Kolb: i) divergente (concreto y reflexivo), ii) asimilador (abstracto y reflexivo), iii) convergente (abstracto y activo y iv) acomodador (concreto y activo) (ver Tabla II).

**TABLA II:** *Estilos de aprendizaje dados en los individuos y sus principales características según la teoría de Experimental Learning.*

Estilo de aprendizaje	Características
Divergente	Modalidades (EC) y (RC). Agilidad imaginativa, visualiza situaciones concretas desde diversas perspectivas, formula ideas, emotivo(a), y se interesa por las personas.
Asimilador	Modalidades (CA) y (RC). Habilidad para crear modelos teóricos, razonamiento inductivo; les interesan menos las personas y más los conceptos abstractos.
Convergente	Modalidades (CA) y (EA). Aplicación práctica de las ideas, pruebas de inteligencia de una contestación; soluciona un problema o una pregunta; razonamiento hipotético deductivo; poco emotivo(a); prefiere los objetos a las personas.
Acomodador	Modalidades (EA) y (EC). Lleva a cabo planes; involucrarse en experiencias nuevas; arriesgado(a) intuitivo(a); depende de otras personas; cómodo con la gente.

Fuente: Kolb (1984)

### 3.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Con respecto a la mejora de las dificultades en la numeración, el cálculo y la resolución de problemas matemáticos, competencias analizadas y discutidas en el seno del estudio de caso de esta investigación, numerosos autores recalcan el hecho de que en este ámbito, los alumnos con TDAH trabajan mejor cuando se le proponen ejercicios, tareas y/o actividades pensadas de forma que aparezcan en ellas sólo la información esencial, se den instrucciones claras, precisas y en la medida de lo posible acompañadas por soporte gráficos que complementen la información requerida para su ejecución (Miranda et al., 2002; Zentall, 2005; Martínez, 2010); acciones como la de utilizar material visual y manipulativo para facilitar la comprensión y lograr captar la atención y/o destacar la información más relevante para focalizar la atención del alumno en aquello que resulta de interés pueden soportar la resolución de tales problemas. Además, estos trabajos de investigación, aluden al hecho de que la descomposición de las tareas en fases facilita que este tipo de alumnado pueda prestar y mantener la atención en cada una de ellas de una forma más adecuada; a su vez, permite al docente validar cada una de ellas por separado y detectar las carencias que presenta el alumnado respecto a los conocimientos que se movilizan (Miranda et al., 2002). De igual modo, el ofrecer mayor tiempo para la resolución de actividades y/o exámenes, así como realizar breves descansos entre tareas ayudan a los discentes a lograr su correcta ejecución. Otras de las acciones que se pueden llevar a cabo son el enseñar y ayudar a estos alumnos a construir esquemas que les ayuden a clarificar la información y lograr comprender los enunciados de los ejercicios. Al igual que la forma en la que los ejercicios, tareas y/o actividades son presentadas a este tipo de alumnado, el contexto espacial donde se lleva a cabo, también es de gran importancia. En este sentido, diversos estudios apuntan que la introducción de un sonido controlado (ruido blanco o música ambiental) ayuda a los estudiantes a centrar su actividad y mejorar su desempeño (Zentall et al., 2007; Zentall et al., 2012). También es menester recalcar la importancia del trabajo colaborativo entre los alumnos. En este sentido Zentall, (2010) enfatiza en el hecho de que esta forma de aprendizaje ayuda a ambos colectivos; los alumnos con TDAH pueden interiorizar y poner en práctica algunas de

las estrategias de organización y corrección de las tareas que llevan a cabo sus compañeros para poder resolverlas (Martínez, 2010; Miranda et al., 2002; Zentall, 2007).

#### 3.4.1. El programa de autoinstrucciones.

Sirve al docente en cuanto a que el alumno puede llegar a ser capaz de autorregularse y concentrarse en la tarea que está ejecutando, al i) leer los enunciados con atención, ii) comprender las instrucciones y iii) llevar a cabo la actividad de forma correcta. Así pues, los pasos a seguir en este entrenamiento de autoinstrucciones en cuanto a la resolución de un problema matemático podrían ser: (Zentall, 2012):

1. Analizo lo que veo.

2. ¿Qué tengo que hacer?

Se debe enseñar al discente a examinar con detenimiento el enunciado de los ejercicios donde aparece toda la información. Por su parte el discente, debe de auto responder “tengo que leer el enunciado para resolver este problema de matemáticas”.

3. ¿Cómo lo resuelvo?

El alumno debería leer con detenimiento el enunciado del problema varias veces. Aprender a dividirlo en partes más cortas que contemplen (datos, preguntas, palabras claves). De igual modo puede realizar dibujos para clarificar la información.

4. ¿Qué es lo que me piden?

El alumno tendrá que determinar qué es lo que le están preguntando o lo que se requiere averiguar así como cuales son las operaciones matemáticas necesarias para la resolución de la problemática planteada.

5. Dividido en enunciado del problema y destacada la información relevante del mismo, podrá llevar a cabo las operaciones necesarias para resolver las subtarear propuestas, evitando así la omisión de pasos. A

medida que vaya progresando en la resolución de la problemática planteada puede ir destacando las partes de la problemática que ya haya llevado a cabo.

#### 6. ¿Lo he hecho bien?

Terminado el ejercicio el discente deberá del repasar cada uno de los pasos realizados en la ejecución de la problemática planteada para comprobar si son correctas o no, así como si responden de forma satisfactoria a lo que se pide.

#### 7. Autoevaluación:

En un primer lugar, será el discente el que determinará si la problemática se ha resuelto de forma correcta, y el docente dictaminará si es verdad o no. En el caso que de la respuesta del docente sea que la resolución no es correcta, el alumno deberá de volver a realizar el ejercicio paso por paso en voz alta para descubrir donde se ha producido el error en el proceso de resolución.

#### 8. Autoreforzo: ¡Lo he conseguido, que buen trabajo!

### 4. METODOLOGÍA

#### 4.1. NECESIDADES DE APOYO DEL ALUMNADO CONSIDERADO

El alumno considerado en este estudio presenta un TDAH leve diagnosticado desde los servicios de salud de la Junta de Andalucía durante su etapa en el primer ciclo de Educación Infantil. En el contexto temporal en el que se llevó a cabo el diseño de las actividades propuestas el discente tiene 8 años de edad y se encuentra escolarizado en el segundo curso de Educación Primaria por haber permanecido un año adicional en el primer curso del primer ciclo de educación primaria y presenta un estilo de aprendizaje convergente según la teoría de Kolb (ver Tabla II).

## 4.2. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

En el diseño de las actividades propuestas para trabajar el ámbito matemático aritmético-numérico se implementará una metodología activa y vivencial, basada en la manipulación de objetos acompañadas de representaciones gráficas de las mismas antes de presentar representaciones abstractas como los números. Así pues, cada aprendizaje seguirá, por tanto, la secuencia VIVENCIACIÓN -> REPRESENTACIÓN -> SIMBOLIZACIÓN en base al: i) metodología de David Kolb (ver sección 3.3) y el proceso de autoinstrucciones (ver sección 3.4.1).

### 4.2.1. Actividades propuestas.

Dentro de esta metodología, se proponen las siguientes actividades para garantizar la adquisición de los saberes matemáticos vinculados al ámbito del conocimiento aritmético-numérico para este alumnado según lo dispuesto por el equipo de orientación educativa (EOE) que hizo su correspondiente evaluación. En estas actividades se trabajan conceptos como (ver Tabla III).

#### A) Permanencia de la cantidad.

Identificación de cantidad, símbolo y grafía de los números

Cuantificación de cantidades

Conteo

Adición o sustracción con significación de aumento o disminución de la cantidad

Cálculos mentales basado en hechos numéricos

**TABLA III: Actividades propuestas para el discente considerado en este escrito para el ámbito aritmético-numérico según la metodología de David Kolb y el proceso de autoinstrucciones.**

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos	Criterios de Evaluación	Indicadores de logro
1. ¿Cuántos dedos tengo?	- Comprender la permanencia de la cantidad. - Determinar la cantidad e identificar si cambia o no.	Conceptos básicos de la cantidad y permanencia.	- Asociación de fichas cantidad-objeto. - Realización de los números mediante paños, puntos, y luego se asociará con su cantidad numérica.	- Pegatinas en forma de puntos de colores y tarjetas de 10X30 cm y lápiz.	1. Comprender la permanencia de la cantidad 2. Determinar la cantidad e identificar si cambia o no.	1.1. Identifica si la cantidad es igual o diferente tras un cambio. 2.1. Usa la correspondencia 1 a 1 para determinar la cantidad y si esta cambia o no.
2. Escalera de números	- Identificar los números del 1 al 9. - Recitar los números del 1 al 9. - Conocer el anterior y posterior de los números. - Contar hacia atrás desde el número 9.	- Recitado de la serie numérica hasta el 9. - Enumeración de series de hasta 9 elementos. - Conteo hacia atrás desde el 9. - Identificación del anterior y posterior de un número hasta el 9. - Reconocimiento de los números escritos hasta el 9.	- Fichas con los números. - Fichas con los números.	- Ficha de los números. - Fichas con los números.	1. Recitar la serie numérica hasta el 9.	1.1. Dice los números ordenados desde el 1 hasta 9 1.2. Dice el anterior y posterior de un número hasta el 9. 1.3. Cuenta hacia atrás desde el 9.
3. ¿Dónde hay más?	- Cuantificar pequeñas colecciones aplicando el concepto de cantidad. - Comparar pequeños conjuntos por su cantidad.	- Conservación de la cantidad.	- Fichas con diferentes cantidades de objetos donde tendrían que decir cuántos hay. - Fichas con diferentes objetos y decir en que grupos hay más y en cual menos.	- Fichas con diferentes objetos, lápiz, colores y tijeras.	1. Utilizar los conceptos cuantitativos y los números para determinar la cantidad de un conjunto.	1.1. Cuantifica pequeñas colecciones aplicando el concepto de cantidad. 1.2. Compara pequeños conjuntos por su cantidad.
4. Cada oveja con su pareja	- Contar conjuntos de hasta 9 elementos coordinando la serie numérica con el conteo de estos.	- Inclusión. - Conceptos básicos de cantidad: mucho, poco.	- Fichas con diferentes agrupaciones de objetos en la que tendrían que identificar cual es el mayor.	- Fichas, lápiz, colores, puzles.	1. Utilizar los conceptos cuantitativos y los números	1.1. Cuenta conjuntos de hasta 9 elementos coordinando la serie numérica con el conteo de estos.

Fuente: Elaboración propia

	<p>-Asociar los números hasta el 9 a diferentes formas de representación de la cantidad. -Reconocer los números escritos del 1 hasta el 9. -Leer los números escritos desde el 1 hasta el 9 -Copiar y escribir al dictado los números del 1 al 9. -Escribir los números del 1 hasta el 9 para previamente contada expresar la cantidad de una colección o serie previamente contada.</p>	<p>poco, todo, nada, más, igual y menos. -Seriación correspondencia 1 a 1. -Lectura del 1 al 9. -Escritura del 1 al 9. -Enumeración de series hasta 9 elementos. -Reconocimiento los números escritos hasta el 9.</p>	<p>número que le corresponde. -Puzes con piezas que representen la numeración y otras piezas con diferentes objetos representando la cantidad del número. -Diferentes fichas del número 9.</p>	<p>-Fichas con conjuntos de objetos en los que le añadrán objetos o le quitarán objetos. -Actividades manipulativas con varios objetos: botones, canicas, bolígrafos, etc., donde se les irán añadiendo más objetos o menos, con el fin de que identifiquen que ha habido modificaciones en el conjunto.</p>	<p>para determinar la cantidad de un conjunto. 2. Leer y escribir números hasta el 9.</p>	<p>1.2. Asocia los números hasta el 9 a diferentes formas de representación de la cantidad. 2.1. Reconoce y lee los números escritos del 1 al 9. 2.2. Copia y escribe al dictado los números del 1 al 9. 2.3. Escribe los números del 1 al 9 para expresar la cantidad de una colección o serie</p>
<p>5. ¿Y ahora cuántos tengo?</p>	<p>-Identificar la adición o la eliminación de elementos tras la comparación de dos cantidades. -Predecir si una cantidad aumentará, disminuirá o quedará igual tras algunas modificaciones.</p>	<p>-Operaciones básicas: cambio de la cantidad al agregar, reunir, repartir, quitar o separar elementos. -La adición como operación que aumenta la cantidad de un conjunto. -La sustracción como operación que disminuye la cantidad de un conjunto.</p>	<p>-Fichas, bolígrafos, canicas, rotuladores, lápices, garbanzos, etc.</p>	<p>1. Identificar los efectos de la adición y sustracción sobre la cantidad de una colección.</p>	<p>1.1. Identifica si se ha añadido o eliminado elementos tras comparar dos cantidades. 1.2. Predecir si una cantidad quedará igual, disminuirá o aumentará tras una determinada modificación.</p>	<p>1.1. Suma pequeñas cantidades de forma manipulativa, identificando el resultado de la operación. 1.2. Realiza pequeñas sumas de objetos representados gráficamente, con cantidades inferiores a la decena.</p>
<p>6. ¿Cuándo hay más?</p>	<p>-Realizar sumas de la unidad.</p>	<p>-Sumas del 1 al 9.</p>	<p>- Utilizaremos grupos de objetos para vivenciar los objetos que quitamos o ponemos. -Fichas de sumas con números del 1 al 9.</p>	<p>- Galletas, canicas, bolígrafos, abrigos, pelotas, diferentes fichas.</p>	<p>1. Realizar sumas de pequeñas cantidades que no alcancen la decena.</p>	

						1.3. Realiza pequeñas sumas escritas que no alcanzan la decena, usando apoyos manipulativos o visuales.
7. ¿Cuánto queda?	-Restar cantidades de forma manipulativa. -Realizar restas con cantidades inferiores a la decena. -Realizar restas escritas con minuendo inferior a la decena.	-Realización de restas sencillas manipulativas y con apoyo visual.	-Fichas de restas con números del 1 al 9.	-Fichas, lápiz, etc.	1. Realizar restas de pequeñas cantidades inferiores a la decena.	1.1. Realiza pequeñas cantidades de forma manipulativa, identificando el resultado de la operación. 1.2. Realiza pequeñas restas presentadas gráficamente con cantidades inferiores a la decena. 1.3. Realiza pequeñas restas escritas con minuendo inferior a la decena usando apoyos manipulativos o visuales.
8. ¿Qué será una suma o una resta?	-Identificar y reconocer el resultado de cálculos mentales con números que no superen el 5 en sumas. -Identificar y reconocer el resultado de cálculos mentales con números que no superen el 5 en restas. -Identificar el uso de la suma. -Resolver sumas. -Identificar el uso de las restas -Resolver restas	-Cálculo mental de sumas y restas sencillas con cantidades hasta el 9. -Identificación con ayuda de situaciones que requieren sumar o restar. -Resolución guiada de situaciones cotidianas que implican sumar o restar.	-Problemas con sumas y restas, donde tendrán que indicar cuál es la operación correcta. -Problemas con sumas y restas que tendrán que resolver con ayuda.	-Fichas, lápiz	1. Identificar y resolver situaciones que requieren el uso de sumas o restas. 2. Identificar y resolver situaciones que requieren el uso de sumas o restas.	1.1. Elige el resultado correcto de una suma menor que 9 sin realizar la operación. 1.2. Elige el resultado correcto de una resta menor que 9 sin realizar la operación. 1.3. Dice el resultado correcto de una suma sencilla con cantidades inferiores a 9. 1.4. Dice el resultado correcto de una resta sencilla con cantidades inferiores a 9. 2.1. Ante una situación dada, indica si debe sumar o restar. 2.2. Resuelve con ayuda pequeñas situaciones de la vida diaria donde deben sumar o restar.

## 5. CONCLUSIONES

Esta propuesta se centra en el diseño de acciones que permitan abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de matemáticas al alumnado con NEE, en particular, en aquellos que presentaran TDAH. En este sentido, los autores de este escrito, presentan el diseño de actividades dentro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje específicas para este tipo de alumnado en cuanto al tratamiento del ámbito aritmético-numérico para un alumno con TDAH (objetivo O.I).

En definitiva, el estudio aquí propuesto, aporta evidencias de cómo diseñar actividades específicas para el tratamiento del ámbito del conocimiento matemático aritmético-numérico para alumnos con NEE que pudieran servir de ejemplos concretos en el proceso de instrucción de los futuros maestros de educación primaria en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje específico para este tipo de alumnado. Estas actividades se han diseñado en función del modelo presentado en la sección 3.3 (teoría de David Kolb) y el programa de autoinstrucciones (ver sección 3.4.1).

## 6. REFERENCIAS

- Barkley, R.A. (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A hand-book for diagnosis and treatment, 3rd ed. Guilford Press.
- Brook, U y Boaz, M. (2005). Attention déficit and learning disabilities (ADHD/LD) among school pupils Holon (Israel). *Patient Education and Counselling* 58, 164-167.
- Casajús Lacosta, Á.M. (2005). La resolución de problemas aritméticos-verbales por alumnos con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Tesis Doctoral, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona.
- Creu Obrer, M. (2014). TDAH y Matemáticas: Propuestas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la ESO. Trabajo de Fin de Máster, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja.
- Flether, J.M., Shaywitz S.E. y Shaywitz, B.A. (1999). Comorbidity of learning and attention disorders. *Pediatric Clinics of North América* 46, 885-887.
- Fundación CADAH (2009). TDAH en el aula: "Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad" Guía para docentes. Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=aKWzygAACAAJ>

- Geary, D.C. (2003). *Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits*. En H.L. Swanson, K.R. Harris, S. Graham, eds.: Handbook of learning disabilities, Guilford Press, 199-212.
- Geary, D.C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37, 4-15.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J. y Desoto, M.C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with Mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology* 88, 121-151.
- González Castro, P., Rodríguez, C., Cueli, M., Cabeza, L. y Álvarez, L. (2014). Competencias matemáticas y control ejecutivo en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Psicodidáctica* 19, (1), 125-243.
- Guzmán Rosquete, R. y Hernández Valle, M.I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el Trastorno de déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* 18, 147-174.
- Jiménez Gestal, C. y Blanco Nieto, L.J. (2017). El teorema de Pick como pretexto para la enseñanza de la geometría con estudiantes para maestro. *Números* 94, 7-21
- Lucangeli, D. y Cabrele, S. (2006). Mathematical difficulties and ADHD. *Exceptionality* 14, 53-62
- Lyon, G.R., Fletcher, J.J. y Barnes, M.C. (2003). *Learning disabilities*. En A.J. Mash, R.A. Barkley, eds.: Child psychopathology, 2nd ed., Guilford Press, 520-586
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Aguilera, M.J. y Pérez, E.M. (2003). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid, IDEA
- Martínez Segura, M.J. (2010). Características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Universidad de Murcia. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/10809>.
- Meliá de Alba, A. (2008). Dificultades de aprendizaje de las matemáticas en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Comparación de los perfiles cognitivos y metacognitivos. Tesis doctoral, Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia.
- Miranda Casas, A., Meliá de Alba, A. y Marco Taverner, R. (2009). Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y dificultades del aprendizaje de las matemáticas. *Psicothema* 21, (1), 63-69.

- Miranda Casas, A., Melía de Alba, A., Marco Taverner, R., Roselló, B. y Mular, F. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología* 42, (2), S163-S170.
- Miranda Casas, A., Soriano Ferrer, M. y García Castellar, R. (2002). Optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *EduPsyké* 1, (2), 249-274.
- Moya, A. y Biedma, P.E. (2015). La intervención del profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8, (2), 1889-4208.
- Orjales Villar, I. (2014). Déficit de atención con hiperactividad: Manual para padres y educadores, 19ª.ed. CEPE.
- Zentall, S.S. (2010). Theory-and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools* 42, (8), 821-836.
- Zentall, S.S. (2007) *Math performance of students with ADHD: Cognitive and behavioral contributors and interventions*. En D.B. Berch, M.M.M. Mazzocco, eds.: *Why is math so hard for some children?. The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*, Paul H. Brookes Publishing, pp-219-243
- Zentall, S.S., Tom-Wright, K. y Lee, J. (2012). Psychostimulant and sensory stimulation interventions that target the reading and math deficits of students with ADHD. *Journal of Attention Disorders* 17, (4), 208-329.

## OCIO INCLUSIVO COMO ESPACIO DE ENCUENTRO: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

---

ESTHER VELA LLAURADÓ

*Universidad Francisco de Vitoria*

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

LAURA SERRANO FERNÁNDEZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

### 1. INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la Historia, el concepto de ocio ha sido reconocido como un componente fundamental de la existencia humana. Desde tiempos antiguos, diversas sociedades han reconocido el ocio como una dimensión esencial de la vida humana, vinculada al desarrollo intelectual, la contemplación y la búsqueda del desarrollo integral. Tradicionalmente reservado a ciertos grupos sociales, este tiempo libre ha sido valorado como espacio para el pensamiento y la construcción de la identidad personal (Hernández, 2012; Cuenca, 2000), pero con el paso del tiempo, estas concepciones han evolucionado, abriendo paso a nuevas formas de entender el ocio en contextos más inclusivos y democráticos.

En la actualidad, el ocio se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional, que va más allá de la mera disponibilidad de tiempo libre o de la realización de cualquier actividad (Williams y Patterson, 2016). Desde esta perspectiva, no toda acción realizada durante el tiempo libre puede considerarse ocio; más bien, debe entenderse como un espacio significativo para el desarrollo personal, donde los individuos encuentran oportunidades para un crecimiento pleno e integral (Martínez y Caballo, 2023).

Asimismo, al reconocer la dimensión social del ser humano, el ocio se configura también como un ámbito de desarrollo colectivo. Actúa como un factor de cohesión social, fomenta la vida comunitaria y contribuye al desarrollo económico (Quintana y Ortúzar, 2016). En este marco, la falta de dirección en el uso del tiempo puede derivar en el tedio, ya que, al carecer de un propósito definido, el tiempo se percibe como vacío, profano y fragmentado. Esta experiencia de tedio surge precisamente de la ausencia de significado atribuido al tiempo vivido. Sin embargo, no se trata únicamente de una carencia: el tedio puede convertirse en una oportunidad para reflexionar sobre el sentido del tiempo e, incluso, para descubrir la necesidad de dotarlo de significado (Maldonado, 2021).

### 1.1. HACIA LA COMPRESIÓN DE LA NOCIÓN DE OCIO EN LA ETAPA INFANTO-JUVENIL

El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) reconoce expresamente el derecho de todos los niños al juego, al descanso, al esparcimiento y a participar en actividades recreativas, artísticas y/o culturales. Desde esta perspectiva, el tiempo de ocio no solo se configura como un factor favorable para el desarrollo integral de la infancia, sino que también se entiende como un derecho fundamental que los Estados están obligados a garantizar.

En línea con esta idea, Monteagudo et al., (2017) sostienen que, si se desea promover un desarrollo juvenil sólido y su continuidad en etapas posteriores de la vida, es imprescindible asegurar un ocio enriquecedor y positivo desde la infancia. En este contexto, el ocio no se limita únicamente al entretenimiento, sino que se revela como un espacio privilegiado para el aprendizaje y la socialización, donde los niños desarrollan competencias personales y sociales esenciales para su futura vida adulta (Luzón, 2023).

La literatura científica reciente refuerza esta visión, destacando que la participación en actividades de ocio de calidad se asocia a una mayor satisfacción vital, bienestar psicológico y salud mental, así como a un mejor desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Caldwell, 2021). De acuerdo con estos hallazgos, diversos estudios subrayan la importancia de atender a la especificidad del ocio en la primera

infancia, señalando la necesidad de que las familias se impliquen activamente, adecuando su dedicación a los intereses y necesidades particulares de cada niño o niña. Asimismo, se pone en relieve el papel clave de las figuras parentales en la construcción temprana de experiencias recreativas significativas. En este marco, se proponen orientaciones precisas para abordar los distintos tipos de ocio desde un enfoque humanista, que permita favorecer un desarrollo integral en las etapas iniciales de la vida (Andrés et al., 2021).

## 1.2. EL OCIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA

El ocio no solo debe ser únicamente reconocido como una dimensión fundamental para el desarrollo humano, sino también desde el elevado potencial socio-educativo y formativo que posee. Lejos de entenderse únicamente como una actividad recreativa, el ocio puede convertirse en un medio para la adquisición de valores y el fortalecimiento de habilidades personales y sociales. En este sentido, diversos estudios y organismos especializados destacan su relevancia como espacio privilegiado para el aprendizaje significativo, la expresión personal y la participación activa en la vida comunitaria (Caride, 2014; Sarrate, 2008; WLRA, 1994).

Dumazedier (1971) ya planteaba que el ocio no debía ser entendido solamente como tiempo libre, sino como un escenario fértil para el aprendizaje y la realización plena del individuo. Desde esta perspectiva, el ocio adquiere un papel fundamental dentro del ámbito educativo, especialmente cuando se orienta hacia la creación de entornos inclusivos. Así, el ocio, cuando es accesible y adaptado a la diversidad, se convierte en una herramienta eficaz para reducir desigualdades y promover la equidad social, permitiendo que todas las personas, independientemente de sus capacidades o contextos, se beneficien de sus efectos positivos (Luzón, 2023).

En este marco, la inclusión de personas con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social implica asegurar que las diferencias (ya sean éstas de tipo económico, cultural o de otro cariz), no se conviertan en barreras para la participación plena (Ossa et al., 2014). El ocio inclusivo, por tanto, actúa como un espacio transformador en el que se construyen vínculos significativos y se desarrollan habilidades clave como la comunicación o la interacción social (Monteagudo y Cuenca, 2012).

La escuela, como institución socializadora, desempeña un rol central en la promoción de este tipo de ocio. En este contexto, los patios educativos inclusivos emergen como espacios especialmente diseñados para favorecer la inclusión y la adquisición de competencias sociales, a la vez que previenen situaciones de aislamiento. Estos patios contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de la autoestima, la autonomía y la integración del alumnado, incidiendo positivamente en su percepción de satisfacción vital (García et al., 2021). Cuidar y atender adecuadamente estos espacios y momentos de la vida escolar implica múltiples beneficios: facilitan el desarrollo integral de la persona, fortalecen relaciones interpersonales basadas en la sinceridad y el respeto mutuo, estimulan la creatividad y promueven la convivencia. En conjunto, estos entornos ofrecen experiencias que mejoran la calidad de vida, potenciando tanto el crecimiento individual como el desarrollo social de la persona (García et al., 2021).

La inclusión educativa, en este sentido, se consolida como una estrategia clave para garantizar el acceso equitativo a la educación y la participación plena de todo el alumnado. Las políticas educativas actuales reconocen el valor del ocio inclusivo como motor de equidad y cohesión social, así como herramienta para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas (Luzón, 2023; Vicente y Vicente, 2025). Es por ello que, la investigación reciente enfatiza la importancia de diseñar y gestionar espacios de ocio inclusivo en el entorno escolar que fomenten la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción.

Así mismo, la literatura científica ha puesto en valor la necesidad de una formación docente específica y continuada para el fomento del ocio inclusivo. Se subraya también la importancia de la implicación de las familias y la comunidad en el diseño y desarrollo de estas experiencias. Las buenas prácticas identificadas en centros educativos españoles evidencian que la puesta en marcha de proyectos de ocio inclusivo, sustentados en la formación del profesorado, la adaptación de recursos pedagógicos y la participación activa de toda la comunidad, mejora significativamente la integración de alumnos con diversidad, discapacidad o en situación de vulnerabilidad social (Rodríguez y Fernández, 2021).

Por último, cabe destacar que la educación para el ocio inclusivo no solo favorece el desarrollo personal y colectivo, sino que también contribuye a la reducción de la discriminación, al fortalecimiento de los lazos comunitarios y a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida (Luzón, 2023).

## 2. OBJETIVOS

El propósito fundamental del presente estudio es evaluar el impacto en la comunidad educativa de un programa de ocio inclusivo desarrollado por la Fundación Best Buddies España en la Comunidad de Madrid. La investigación se centra en analizar las percepciones, actitudes y cambios observados antes y después de la implementación del programa sobre sus participantes directos e indirectos (alumnado, familias y profesorado) con la finalidad de obtener una visión completa del fenómeno objeto de estudio.

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De forma específica, el estudio persigue los siguientes fines:

- Analizar los niveles de satisfacción del alumnado participante en el programa de ocio inclusivo.
- Valorar la comprensión y adquisición de los valores esenciales desarrollados con la aplicación del programa (empatía, compañerismo, diversidad e inclusión) en el alumnado participante.
- Examinar las percepciones y expectativas de las familias respecto al papel del ocio en la dinámica familiar y los efectos del programa en la vida social de sus hijos.
- Evaluar la experiencia del profesorado en relación con la implementación del programa, su impacto en la práctica docente y la dinámica del aula, así como las dificultades o temores percibidos.

## 3. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas con el objetivo de

obtener una comprensión amplia y profunda del impacto de un programa de ocio inclusivo en el entorno escolar. La integración de ambos enfoques ha permitido analizar no solo los cambios cuantificables en las variables evaluadas, sino también las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes.

Desde la vertiente cuantitativa, se utilizó un diseño cuasi-experimental con pretest y posttest sin grupo de control. Este diseño fue seleccionado para evaluar el impacto del programa sobre tres colectivos clave: alumnado participante, familias y profesorado. La comparación de las respuestas antes y después de la implementación del programa permitió identificar variaciones en las variables objeto de estudio, relacionadas con aspectos sociales, afectivos y actitudinales vinculados al ocio inclusivo.

Complementariamente, se incorporó un enfoque cualitativo a través del análisis de las respuestas abiertas incluidas en los cuestionarios aplicados a los tres colectivos. Este componente permitió recoger información subjetiva y contextual sobre las vivencias, valoraciones, emociones y reflexiones de los participantes respecto a su experiencia con el programa. El análisis cualitativo se realizó mediante la técnica de análisis de contenido temático, identificando categorías emergentes en los discursos que enriquecen e interpretan los resultados obtenidos cuantitativamente. Esta aproximación cualitativa ha sido clave para captar matices, significados y valoraciones que no podrían haberse detectado únicamente con los datos numéricos.

### 3.1. MUESTRA

La muestra del estudio está compuesta por tres colectivos procedentes de dos centros educativos de la Comunidad de Madrid que participaron en el programa de Best Buddies España: profesorado, familias y alumnado.

- Profesorado: El grupo de profesorado está formado por 11 docentes, cuyas edades oscilan entre los 34 y los 57 años ( $M = 43,27$ ). El 90% de los participantes son mujeres y el 10% hombres. Todos ellos ejercen su labor docente en la etapa de Educación Primaria, con una media de 18 años de experiencia profesional.

- Familias: La participación de las familias en el estudio consiste en un total de 53. En el 88,68% de los casos de las personas que responden al cuestionario son madres, mientras que el 11,32% son padres. Las edades de los progenitores encuestados se sitúan entre los 29 y los 55 años, con una media de 43,33 años.
- Alumnado: La muestra del alumnado participante está compuesta por 53 estudiantes, de los cuales el 43,39% son niños y el 56,60% niñas. El 9% del alumnado presenta una discapacidad intelectual o del desarrollo. Las edades de los estudiantes se encuentran entre los 6 y los 12 años, con una media de 8,62 años.

### 3.2. INSTRUMENTO

Para la recogida de datos fueron diseñados cuestionarios ad hoc adaptados a cada grupo de participantes.

- El cuestionario del alumnado incluyó preguntas cerradas de carácter comprensible teniendo en cuenta que iban destinadas tanto a personas con y sin discapacidad intelectual o del desarrollo. Los ítems del instrumento permitieron evaluar el grado de satisfacción, el impacto social y la comprensión de conceptos relacionados con la inclusión.
- En el caso de las familias y el profesorado, se emplearon cuestionarios con una estructura común: la primera parte consistió en la evaluación de los datos sociodemográficos tanto de la persona que respondiera al cuestionario como de su hijo/alumno correspondiente; mientras que la segunda parte, consistió en una batería de preguntas de tipo mixto relacionadas con las variables objeto de estudio: preguntas de tipo Likert en una escala de 1 a 5 y preguntas abiertas, que permitieran recoger información cualitativa adicional sobre sus percepciones, expectativas y vivencias.

### 3.3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en dos fases las cuales se detallan a continuación:

- Fase pretest: antes de la implementación del programa, se administraron los cuestionarios correspondientes a cada uno de los colectivos para recoger información sobre su situación inicial, expectativas y conocimientos previos.
- Fase posttest: al finalizar la participación en el programa, se volvió a aplicar el mismo instrumento con el objetivo de identificar cambios, valorar el impacto y recoger impresiones finales.

La elaboración de los cuestionarios fue realizada por el equipo investigador, mientras que la aplicación se realizó por el personal del programa Best Buddies, garantizando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

### 3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas (frecuencias, medias) y análisis comparativos pre-post. Por otro lado, los ítems abiertos se analizaron mediante un análisis de contenido cualitativo, identificando categorías temáticas emergentes que complementarían e interpretarían los resultados cuantitativos.

## 4. RESULTADOS

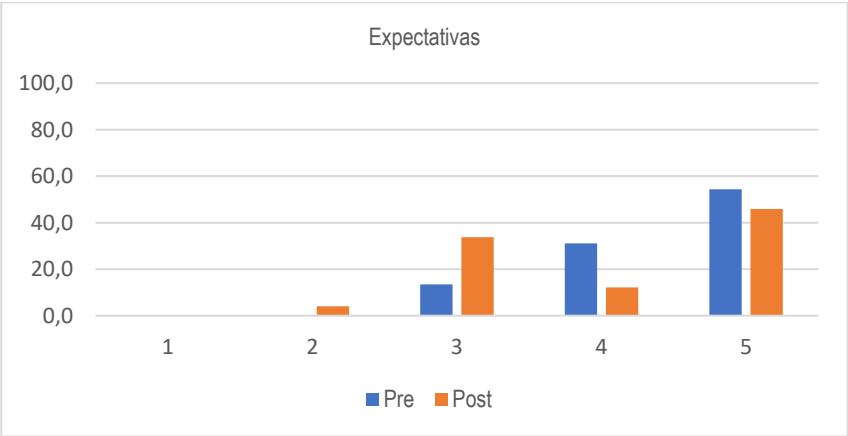
A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras la recogida de datos, a partir de los grupos de participantes y de las variables analizadas.

### 4.1. PROFESORADO

#### 4.1.1. Expectativas

La propuesta inicial del programa fue valorada muy positivamente por el profesorado participante. El 54,4 % otorgó la puntuación máxima, mientras que el 31,1 % lo calificó con un 4 sobre 5. En cuanto a la evolución de las expectativas del profesorado a lo largo del programa, los datos reflejan un nivel inicial de expectativas considerablemente elevado, si bien su grado de cumplimiento tras la intervención no ha alcanzado, en todos los casos, los niveles previstos por los participantes.

**GRÁFICO 1.** Expectativas del profesorado en la implementación del programa de ocio inclusivo



(Fuente: Elaboración propia)

El análisis cualitativo complementa estos resultados al evidenciar que la mayoría del profesorado considera que las expectativas se han cumplido, fundamentalmente gracias al trabajo desarrollado por los monitores y a su capacidad para establecer vínculos significativos con el alumnado. En este sentido, se destaca que *“los monitores han sabido enganchar con los alumnos y eso ha hecho que las expectativas se cumplan”* o que *“la conexión con el alumnado ha sido clave para alcanzar los objetivos propuestos”*.

Pese a ello, algunos docentes sugieren la conveniencia de ampliar el número de sesiones del programa y profundizar en aspectos específicos vinculados a la convivencia y la interacción social. Tal como expresó un participante, *“confiábamos en poder ayudar a nuestros alumnos a mejorar sus habilidades sociales y ha sido así en la mayoría de los casos”*, aunque también se reconoce que *“el número de sesiones se debería ampliar”* para lograr una mayor incidencia.

#### 4.1.2. Impacto

El análisis del impacto del programa, desde una perspectiva pre-post, revela que el profesorado constató un impacto significativo en el desarrollo socioemocional y habilidades sociales del alumnado durante y tras su participación en el programa.

En la fase previa a la intervención, los docentes destacaron que las principales aportaciones del programa radicaban en la mejora de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento de la autoestima del alumnado. Por ejemplo, el profesorado señaló que este tipo de actividades podrían *“favorecer la relación con el resto”* y facilitarían *“mejorar la comunicación”* y la autonomía del alumnado participante. Asimismo, se resaltó la capacidad del programa para facilitar al alumnado *“herramientas de socialización”* y ayuda a la *“búsqueda de nuevas relaciones sociales”*, promoviendo valores como la *“empatía”* y el *“respeto”* y fomentando la capacidad de *“ponerse en la piel de los demás”*.

Tras la implementación del programa, el profesorado observó una evolución cualitativa positiva en la autonomía, la confianza y la seguridad personal de los estudiantes. En sus propias palabras, se evidenció que el alumnado mostró *“más seguridad y creencia en sus capacidades”*, así como *“mayor confianza en sí mismos”*. Además, los docentes resaltaron una mejoría significativa en la empatía y en la capacidad reflexiva del alumnado sin discapacidad respecto a las diferencias individuales de los otros, señalando que *“han aprendido a empatizar y pensar cómo se sienten los compañeros, pensando más en los demás”*. También se registraron progresos en habilidades sociales específicas y control emocional del alumnado, como *“la mejoría del autocontrol, el respeto y la empatía”*, además de la manifestación del desarrollo y adquisición de herramientas de resolución de conflictos: *“sabe alzar la voz en caso de conflicto”*. Estos avances contribuyeron a una integración más eficaz del alumnado con discapacidad dentro del grupo, así como una mayor participación en actividades grupales.

#### 4.1.3. Dificultades / miedos

Los resultados muestran que el 77,02% de los docentes no percibieron dificultades para que los estudiantes participaran en el programa de ocio inclusivo, mientras que un 10,8% sí identificó ciertas dificultades, principalmente relacionadas con la socialización y la dinamización del grupo.

En las aportaciones cualitativas, los docentes señalaron problemáticas como la falta de paciencia, motivación o comunicación entre los alumnos, así como la existencia de relaciones muy absorbentes entre algunos

compañeros, que limitaban una integración más amplia. Algunos comentarios reflejan preocupación por alumnos con dificultades para expresarse o para establecer vínculos sociales, como *“no tiene un grupo de amigas y no es aceptada en clase”* o *“le cuesta relacionarse con algunos de sus compañeros”*.

Además, se evidenciaron dificultades relacionadas con la regulación emocional y comportamientos fluctuantes en ciertos estudiantes, quienes en ocasiones se ven involucrados en conflictos sin ser los iniciadores o normalizan conductas inapropiadas, dificultando su detección y atención. Se destacaron también problemas para respetar límites sociales y controlar impulsos, lo que sugiere la necesidad de una intervención más específica para facilitar una participación inclusiva y efectiva en el programa.

#### 4.1.4. Vida social

Tras la implementación del programa de ocio inclusivo, el 41,2% de los docentes valoró con un 3 sobre 5 la mejora en la vida social de sus alumnos, entendida ésta como un incremento en amistades, invitaciones a eventos sociales o participación en actividades espontáneas.

El análisis cualitativo aporta matices importantes que contextualizan esta valoración. Algunos alumnos ya contaban con una vida social previa rica y consolidada, por lo que la mejora percibida fue limitada o nula, como expresan comentarios tales como *“su vida social ya era buena”*. En contraste, otros estudiantes mostraron avances significativos, especialmente aquellos que al inicio del curso presentaban dificultades para integrarse o tenían un círculo social reducido. Por ejemplo, se menciona que *“este alumno llegó nuevo y fue muy duro para él, pero ahora está más tranquilo, contento e integrado”* o *“gracias a la participación en el programa, ha ampliado su círculo de amigos”*.

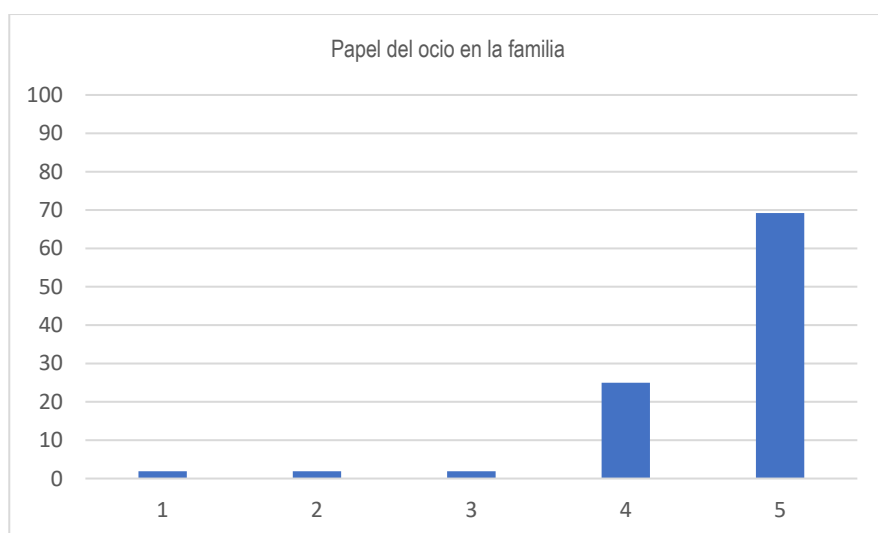
No obstante, también se registraron casos en los que la vida social del alumno permaneció estable o incluso marcada por dificultades, como el rechazo explícito por parte de algunos compañeros o la persistencia de vínculos sociales débiles. Algunos docentes señalaron que, a pesar de los esfuerzos, ciertos estudiantes seguían con *“pocas relaciones fuera del centro”* o tenían *“dificultad para abrir su grupo de amistad”*.

## 4.2. FAMILIAS

### 4.2.1. Ocio en la familia

El análisis de la dimensión de ocio en el ámbito familiar revela que el 96,4% de las familias asignan una alta importancia a esta variable en la vida de sus hijos. Esta valoración refleja el reconocimiento del ocio como un componente esencial para el desarrollo integral del menor, abarcando aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

**GRÁFICO 2.** *Papel del ocio en la familia.*



(Fuente: Elaboración propia)

Los datos cualitativos complementan esta perspectiva, destacando que el ocio es percibido como un espacio fundamental para el aprendizaje, la socialización y el bienestar físico y mental. Se enfatiza, además, que el tiempo libre contribuye al desarrollo de habilidades sociales, la construcción de vínculos afectivos y la adquisición de valores como el compañerismo y la responsabilidad.

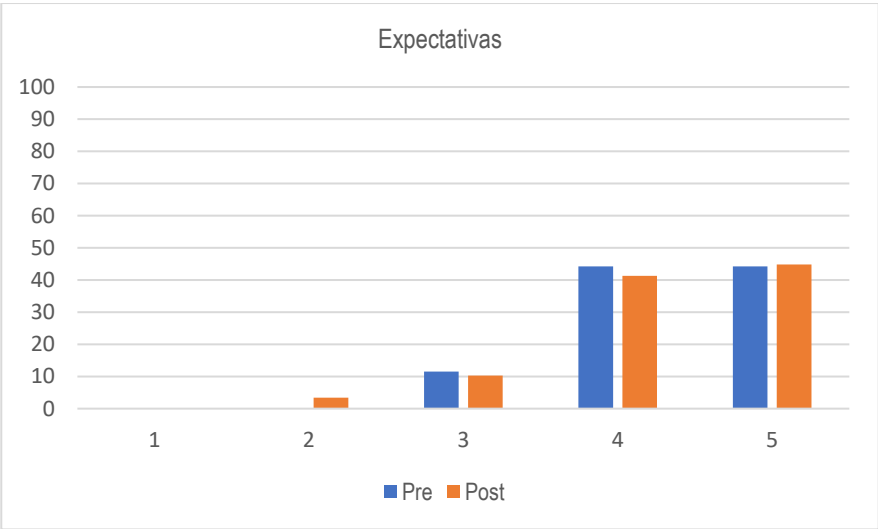
Adicionalmente, las familias consideran que el ocio facilita la desconexión del entorno cotidiano y promueve la felicidad y el equilibrio emocional del niño. La importancia atribuida al ocio también se vincula con la

oportunidad de acceder a actividades culturales, deportivas y recreativas, que favorecen la ampliación de su círculo social y la autonomía personal.

### 4.2.2. Expectativas

Los datos cuantitativos evidencian que, si bien las familias inicialmente tenían expectativas muy altas respecto al programa de ocio inclusivo, éstas tendieron a disminuir ligeramente tras su implementación, situándose en una valoración media cercana a 4 sobre 5.

**GRÁFICO 3.** *Expectativas familiares sobre la participación de sus hijos en el programa.*



(Fuente: Elaboración propia)

Los testimonios cualitativos reflejan una percepción general positiva respecto al cumplimiento de los objetivos del programa, destacando avances significativos en la capacidad de los niños para convivir en igualdad, compartir sin prejuicios y fomentar el compañerismo. Asimismo, se reconoce el aporte del programa en el aprendizaje sobre la discapacidad y la inclusión.

No obstante, las familias también señalan áreas de mejora, particularmente en lo referido a la resolución de conflictos y la autonomía de los participantes. Algunos testimonios enfatizan la necesidad de incluir

estrategias más concretas para abordar situaciones cotidianas que requieren habilidades para resolver desacuerdos o dificultades interpersonales.

#### 4.2.3. Impacto

Los resultados muestran que la participación en el programa de ocio inclusivo ha tenido un impacto positivo en los hijos e hijas de las familias participantes, especialmente en el desarrollo de habilidades sociales, de la autoestima y de la empatía, entre otros. Antes de comenzar, las familias esperaban que el programa ayudara a sus hijos a *“relacionarse mejor y más con niños con los que habitualmente no se relaciona”*, así como a *“mejorar en autonomía, gestionar las emociones y resolver problemas”* y a adquirir *“herramientas para la vida diaria y la convivencia”*. También se valoraba su potencial para fomentar valores como el respeto, la solidaridad y la inclusión: *“espero que le abra la mente”* o *“a entender la diferencia de capacidades como algo presente en su entorno”*.

Una vez finalizada la experiencia, la mayoría de las familias percibieron avances significativos, como mejorías en la autoestima, la capacidad de socializar y el desarrollo de una actitud más inclusiva. Un testimonio lo resume así: *“ha favorecido su autoestima, ha conocido y jugado con otros niños que no conocía, ha aprendido a no tener prejuicios sobre las personas”*. Otro añade: *“ha mejorado sus habilidades sociales, su autoestima y más”*. En cuanto a los valores adquiridos, se subrayan la empatía, el compañerismo y la valoración de la diversidad: *“el valor de la diversidad: todos aportamos y nos enriquecemos unos a otros”* y *“comportamientos más inclusivos”*.

#### 4.2.4. Dificultades / miedos

En relación con esta dimensión, una vez finalizado el programa, el 96,4 % de las familias señala no haber experimentado ninguna dificultad con la participación de su hijo o hija, mientras que solo un 3,5 % indica haber encontrado algún tipo de dificultad.

En cuanto a las posibles dificultades y miedos percibidos por las familias, la mayoría absoluta de los participantes manifestó no haber tenido inquietudes relevantes respecto a la participación de sus hijos en el programa,

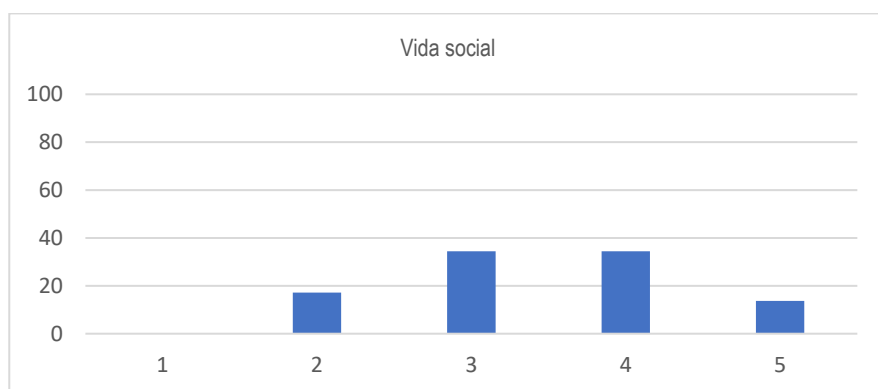
expresando una actitud positiva y confiada. Comentarios como “*No tengo ninguna inquietud*”, “*Ninguna, seguro que va a aprender muchas cosas buenas*” o “*Estoy muy feliz y me siento afortunada de que participe en este programa*” reflejan un clima de seguridad y satisfacción general.

Aunque de forma puntual se mencionaron preocupaciones relacionadas con la falta de información inicial (“*Hubiera preferido que se nos informara a los padres sobre la propuesta en específico*”) o con comentarios negativos entre compañeros (“*Algún compañero debió hacerle algún comentario como a eso solo van niñas...*”), estos casos fueron excepcionales y, en su mayoría, resueltos positivamente, tal como lo demuestra el testimonio de una madre: “*El último día salió muy contenta y sobre todo con la autoestima por las nubes*”.

#### 4.2.5. Vida social

En relación con el impacto del programa en la vida social del alumnado, las respuestas de las familias muestran una valoración mayoritariamente positiva, aunque con matices. Un 68,8% puntuó con un 3 o un 4 el incremento de la vida social de su hijo o hija tras la participación en el programa, lo que sugiere una mejora percibida en este ámbito.

**GRÁFICO 4.** *Percepción familiar del impacto en la vida social de los participantes en el programa*



Algunos testimonios apuntan a cambios concretos como “*la relación con sus compañeros mejoró*”, “*ahora tiene más amigos*” o “*le invitan más a participar en actividades deportivas*”. Otros destacan un avance

en habilidades sociales más sutiles, como “*es algo más sociable con niños que no conoce*” o “*es más selectiva a la hora de decidir con quién quiere jugar o estar*”. No obstante, también hubo familias que no percibieron grandes transformaciones: “*no he visto grandes cambios, la verdad*” o “*su vida social sigue siendo la misma*”.

#### 4.3. ALUMNOS

En el caso del alumnado participante, se les formularon tres preguntas clave orientadas a evaluar su experiencia y aprendizaje en el marco del programa. Estas preguntas abordan aspectos fundamentales como la satisfacción con las actividades realizadas, el impacto en sus relaciones sociales y la comprensión de conceptos vinculados a los valores que promueve la intervención. Esta triple aproximación permite obtener una visión global del efecto que ha tenido el programa no solo en el plano emocional y lúdico, sino también en el desarrollo socioeducativo del alumnado.

En cuanto al nivel de satisfacción con las actividades desarrolladas, los resultados son unánimemente positivos: el 100% del alumnado afirma que les gustaron mucho las actividades propuestas. Este dato es especialmente significativo, ya que refleja un alto grado de motivación e implicación por parte del alumnado, aspecto que favorece notablemente la adherencia al programa y la interiorización de los contenidos. El carácter dinámico y adaptado de las sesiones parece haber generado un clima positivo de aprendizaje y disfrute que se traduce en esta valoración tan elevada.

En relación con el ámbito de la socialización, uno de los objetivos fundamentales del programa, un 80% del alumnado declara haber hecho nuevos amigos con quienes jugar después de haber participado en las actividades. Este dato revela un impacto positivo del programa en la construcción de vínculos sociales, facilitando dinámicas de inclusión y fortalecimiento de las redes relacionales entre iguales. La posibilidad de establecer nuevas relaciones de amistad contribuye a mejorar la autoestima, el sentido de pertenencia y la cohesión grupal, especialmente relevante en contextos educativos con diversidad funcional.

Por último, se exploró el grado de comprensión de determinados conceptos clave trabajados a lo largo del programa, tales como “empatía”, “compañerismo”, “diversidad” e “inclusión”. Aunque los niveles de comprensión eran en general adecuados desde el inicio, se ha observado una evolución especialmente significativa en las nociones de “diversidad” e “inclusión”, siendo esta última la que muestra un mayor avance conceptual al finalizar el programa. Esto evidencia no solo una mayor familiarización con el vocabulario, sino también una posible interiorización de los valores que estos términos representan, lo que refuerza el impacto formativo del programa en el plano ético y social.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian un impacto positivo y multilateral del programa de ocio inclusivo implementado en la comunidad educativa, alcanzando a los tres principales grupos de interés: profesorado, familias y alumnado. Desde una perspectiva global, se observa que la intervención ha favorecido el desarrollo de competencias socioemocionales, la mejora de la convivencia escolar y una aproximación más inclusiva y empática hacia la diversidad educativa y social del alumnado (Simplican et al., 2015).

Los resultados revelan que el profesorado percibe un impacto positivo y significativo en el desarrollo socioemocional y las habilidades sociales del alumnado, evidenciando mejoras en autoestima, empatía, autonomía y control emocional. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas que muestran cómo los programas de ocio inclusivo facilitan entornos educativos más colaborativos, respetuosos e integradores, promoviendo vínculos sociales saludables y la participación activa de todos los estudiantes (Llorent et al., 2024). No obstante, las dificultades mencionadas por el profesorado (entre las que destacan la insuficiente duración del programa o la necesidad de abordar con mayor profundidad las problemáticas emocionales y de interacción) están en línea con la evidencia que sostiene que la efectividad de estas intervenciones depende en gran medida de su continuidad y adaptación a las necesidades individuales (Carter et al., 2015). La literatura también

subraya que la formación y el apoyo especializado al profesorado son factores clave para manejar eficazmente la diversidad en el aula y potenciar el impacto de estos programas (De Boer et al., 2012).

En el ámbito familiar, la alta valoración del ocio como espacio fundamental para el desarrollo integral y la socialización es consistente con estudios que enfatizan el ocio como un componente esencial en la promoción del bienestar emocional, la adquisición de habilidades sociales y la construcción de valores inclusivos (King et al., 2013). Sin embargo, la leve disminución en las expectativas tras la experiencia con el programa, particularmente en relación con la autonomía y la resolución de conflictos, refleja la complejidad y gradualidad de estos procesos. Esto coincide con investigaciones que advierten sobre la necesidad de intervenciones multidimensionales y prolongadas, que incluyan formación y apoyo a las familias para maximizar el aprendizaje y la transferencia de habilidades al contexto cotidiano (Elmira y Negmatzhan, 2022). Además, el reconocimiento por parte de las familias de avances en autoestima, socialización y actitudes inclusivas refuerza la importancia de la participación familiar como un pilar fundamental en la consolidación de la inclusión escolar (Lindsay et al., 2018).

Desde la perspectiva del alumnado, la satisfacción unánime con las actividades propuestas y el significativo aumento en la creación de nuevos vínculos sociales y en la comprensión de valores como la empatía, el compañerismo y la inclusión están en consonancia con la literatura que posiciona al ocio inclusivo como una estrategia eficaz para fomentar la cohesión social y la interiorización de actitudes positivas hacia la diversidad (Shogren et al., 2017). Sin embargo, la heterogeneidad observada en los niveles de progreso entre los estudiantes también refleja lo señalado en estudios anteriores sobre la diversidad de experiencias y necesidades dentro de los grupos inclusivos, y la importancia de diseñar intervenciones flexibles y personalizadas (Lindsay et al., 2018). Esto sugiere que, para optimizar el impacto, es fundamental implementar apoyos individualizados y estrategias adaptativas que atiendan tanto las fortalezas como las barreras específicas de cada alumno (Booth & Ainscow, 2002).

En definitiva, aunque el programa demuestra ser una herramienta valiosa para promover la inclusión y el desarrollo socioemocional en el

contexto escolar, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer y prolongar la intervención, así como de adoptar un enfoque integral que integre a profesorado, familias y alumnado con apoyos específicos y formación continua. Este planteamiento está alineado con la evidencia científica que recomienda enfoques sistémicos y sostenidos en el tiempo para garantizar una participación plena y efectiva, así como para consolidar aprendizajes que trasciendan el ámbito escolar y contribuyan a una cultura educativa verdaderamente inclusiva (UNESCO, 2020).

## 6. CONCLUSIONES

El análisis integral de la percepción del profesorado, las familias y el alumnado sobre el programa de ocio inclusivo evidencia que estas intervenciones no solo actúan como catalizadoras del desarrollo socio-emocional y de habilidades sociales, sino que también funcionan como espacios de construcción activa de una cultura inclusiva en el entorno escolar. Más allá de la mejora individual, el programa contribuye a transformar dinámicas grupales y a redefinir las relaciones interpersonales desde una perspectiva de equidad y respeto, lo que posiciona al ocio como un agente estratégico para la innovación educativa y social.

Asimismo, los resultados sugieren que el verdadero potencial de estos programas reside en su capacidad para generar un impacto sistémico, que trascienda las actividades concretas y se arraigue en la comunidad educativa a través del compromiso conjunto y continuo de todos los actores implicados. Este enfoque holístico invita a repensar las intervenciones inclusivas como procesos dinámicos y colaborativos, que requieren flexibilidad, adaptación y participación activa para consolidar una educación que no solo integre, sino que también permita el desarrollo integral de todos sus miembros. desarrollo de este trabajo.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece de manera especial a Best Buddies España por haber proporcionado el acceso a su programa pionero de ocio inclusivo, así como a su plan de inclusión en centros escolares. Su disposición para

colaborar y compartir información ha constituido una valiosa contribución al desarrollo de este trabajo.

## 8. REFERENCIAS

- Andrés, C., Rodrigo, M. P., & Valdivia, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania, Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 60, 143-164. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.60.947](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Caldwell, L. L. (2005). Leisure and health: why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/03069880412331335939>
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 45 33-54.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattet, G. N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Moyseenko, K. A., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B., & Weir, K. (2015). Randomized Evaluation of Peer Support Arrangements to Support the Inclusion of High School Students With Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233. <https://doi.org/10.1177/0014402915598780>
- Cuenca, M. (2000). Ocio humanista. *Documentos de Estudios de Ocio*, 16.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Dumazedier, J. (1971). *Ocio y sociedades de clases*. Ed. Fontanella.
- Elmira, A., & Negmatzhan, A. (2022). The role of school and family cooperation in inclusive education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(2), 498-506. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6976>
- García, M., Ortega, M. del C., y Cervera, B. (2021). Bienestar en el contexto escolar: Ocio a través de los patios inclusivos. En M. Sáenz de Jubera y R. A. Alonso (Ed.). *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (pp. 297-310). Universidad de La Rioja.
- Hernández, D. (2012). La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 747, 77-99

- King, G., Rigby, P., & Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disability and Rehabilitation*, 35(18), 1578-1585.
- Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526-556.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Luzón, A., Caride, J. A., y Sevilla, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 43, 15-29.  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.43.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01)
- Maldonado, G. A. (2021). La experiencia del ocio ante el problema del tedio. *Aitias, Revista de Estudios Filosóficos*, 1(2), 103-129.  
<https://doi.org/10.29105/aitias1.2-4>
- Martínez R., & Caballo, M. B. (2023). Educar el ocio en la sociedad apresurada: El Ocio Valioso como horizonte. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 10 (2). 159 – 169. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.448>
- Monteagudo, M. J. y Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *SIPS-Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R. y Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1): 177-202.  
<https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.  
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Quintana, I. L., y Ortuzar, A. M. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. En M. Berthet, I. Lazcano, L. Lombi, A. Madariaga, A. Ramos, E. Rodríguez, A. Sanmartín y S. János (Ed.). *La marcha nocturna: ¿Un rito exclusivamente español?* (pp. 15-33). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

- Rodríguez, O., & Fernández, R. de los A. (2021). *Buenas prácticas inclusivas en recreos y deporte en edad escolar*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2885>
- Sarrate, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón* 60, 51-61.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding Interventions to Promote Self-Determination within Multitiered Systems of Supports. *Exceptionality*, 24(4), 213–224. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064421>
- Simplican, S., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Vicente, M., y Vicente, C. (2025). La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social. *REIF: Revista de Educación, Innovación y Formación*, 12, 77-101.
- Williams, D. R., y Patterson, M. E. (2016). Place, leisure, and well-being. En A. Williams (Ed.). *Sense of place, health and quality of life* (pp. 125-140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315243474>
- WLRA (1994). International Charter for Leisure Education. *Education, World Leisure & Recreation* 36(2), 41-45. <https://doi.org/10.1080/10261133.1994.9673916>

SECCIÓN V.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

---

# INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DINÁMICA DE JUEGOS DE ESCAPE UNIVERSITARIOS

---

ANA CUESTA GONZÁLEZ  
*Universidad de León*

ANA PATRICIA FANJUL ALEMANY  
*Universidad de León*

MARÍA F. MUNOZ-DOYAGUE  
*Universidad de León*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha transitado desde un modelo centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos hacia metodologías activas que promueven la participación, la colaboración y el aprendizaje experiencial (Villalobos-López., 2022). Entre estas metodologías, los juegos de escape educativos han emergido como herramientas innovadoras capaces de integrar contenidos teóricos en entornos lúdicos e inmersivos y, para mejorar la motivación con los mismos, se ha propuesto crear un ambiente emocional positivo que haga más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mellado et al., 2014). En estos juegos de escape, los estudiantes deben resolver una secuencia de acertijos interrelacionados dentro de un límite de tiempo, aplicando de manera práctica conceptos de la disciplina y desarrollando habilidades interpersonales como la comunicación, la planificación y el trabajo en equipo (Lázaro., 2019; Sierra & Fernández-Sánchez., 2019).

Diversas investigaciones recientes han documentado el impacto positivo de los juegos de escape, especialmente en el ámbito de la educación en economía y empresa. Gil et al. (2023) diseñaron una sala de escape centrada en la sostenibilidad para estudiantes de grado en Gestión Empresarial, y

encontraron niveles muy elevados de satisfacción y comprensión de los conceptos de sostenibilidad, más allá de la mera motivación.

De manera similar, Sánchez (2023) evidencia que la aplicación de juegos de escape educativos digitales en el Grado en Economía incrementa de manera significativa la motivación del estudiantado y optimiza sus resultados de aprendizaje como herramienta de repaso eficaz.

Más allá de la mera gamificación, el diseño de juegos de escape para el ámbito empresarial debe atender a principios de aprendizaje experiencial y competencias emprendedoras. Martina y Göksen (2022) evaluaron once elementos de diseño de juegos de escape en cursos de emprendimiento y demostraron que incorporar retos basados en teoría cognitiva social y competencias emprendedoras mejora tanto el aprendizaje como las actitudes proactivas, sobre todo al iterar el juego en varios ciclos de investigación-diseño.

No obstante, el diseño y la implementación de juegos de escape presentan desafíos significativos. Por un lado, es esencial mantener un equilibrio entre el componente lúdico y el pedagógico: un énfasis excesivo en lo recreativo puede restar profundidad al aprendizaje, mientras que un enfoque demasiado teórico puede desmotivar al alumnado (Guo & Goh, 2016; Sun et al., 2023). Por otro lado, la preparación de narrativas coherentes, la elaboración de acertijos ajustados al nivel de los estudiantes y la generación de materiales de apoyo, tanto textuales como gráficos, suelen requerir un esfuerzo temporal considerable por parte del profesorado, limitando la escalabilidad de estas iniciativas si se busca su implementación eficaz (Cain, 2019; Gil et al., 2023).

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) se perfila como una solución para optimizar la creación de juegos de escape, automatizando la generación de criptogramas, acertijos literarios y puzzles, así como la producción de imágenes inmersivas que refuercen la narrativa. Herramientas de generación de texto e imágenes basadas en IA permiten acelerar los ciclos de diseño y facilitar iteraciones más ágiles, liberando tiempo para que el docente se centre en el contenido pedagógico y en la retroalimentación guiada a los estudiantes. Según Camacho et al. (2023), en su estudio sobre riesgos y potencialidades de la IA en el aula,

explican que con las inteligencias artificiales generativas por primera vez contamos con dispositivos prácticamente de acceso universal capaces de sintetizar y procesar la información, capacidad que era exclusiva de los seres humanos. Pero con esto no se propone que se deba dejar de lado el trabajo conceptual. Lo que sí se afirma es que, si bien lo conceptual debe estar en el aula, ya no es suficiente, por lo cual debe ir acompañado de prácticas docentes que aseguren a los estudiantes espacios en los cuales se los desafíe a continuar desarrollándose fundamentalmente en lo que respecta al lenguaje y a las capacidades cognitivas.

Sin embargo, aunque la coordinación de juegos de escape con IA ofrece claras ventajas en términos de eficiencia y diversidad de recursos, persiste un vacío en la literatura. Aunque ya hay algún estudio reciente sobre los juegos de escape y la IA (Rodríguez-Rivera et al., 2025) faltan estudios que documenten detalladamente el proceso de diseño asistido por IA en asignaturas de economía y empresa, y que, además, evalúen comparativamente su impacto en competencias interpersonales frente a otras metodologías activas (por ejemplo, estudios de caso) y a la enseñanza puramente teórica. En concreto, no se han aplicado hasta ahora métodos econométricos que contrasten los efectos percibidos por los estudiantes en escenarios híbridos.

Por tanto, el presente trabajo contribuye de forma significativa a la literatura emergente sobre metodologías activas e integración de inteligencia artificial en el ámbito universitario, y en particular en el contexto de las ciencias sociales, concretamente en el ámbito de economía y empresa. Específicamente, aborda un gap relevante al combinar por primera vez, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, un enfoque de juegos de escape híbrido, diseñado con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial, en una asignatura de Dirección de Recursos Humanos. Esta investigación documenta detalladamente el proceso de diseño de los retos, el uso de tecnologías de IA para facilitar su creación, así como los recursos pedagógicos utilizados, lo que puede servir como guía para otros docentes interesados en aplicar este tipo de dinámicas. Asimismo, se analiza empíricamente el impacto del juego en el desarrollo de competencias clave como la planificación, la comunicación y el trabajo en equipo, incorporando las percepciones del alumnado. De

este modo, el estudio no solo amplía el conocimiento empírico sobre los beneficios de la gamificación en la enseñanza superior, sino que también ofrece implicaciones prácticas concretas para su implementación, proponiendo una vía realista para incorporar la inteligencia artificial al diseño docente sin aumentar la carga de trabajo del profesorado. Además, sienta las bases para futuras investigaciones que profundicen en el potencial de estas herramientas para transformar la experiencia de aprendizaje en la educación económica y empresarial.

El resto del artículo se organiza de la siguiente manera: en la sección 2 se presentan los objetivos específicos y el marco conceptual; la sección 3 detalla la metodología de diseño del juego híbrido y el modelo econométrico empleado; la sección 4 expone los resultados a través de un análisis empírico; la sección 5 discute los hallazgos a la luz de la literatura previa; y, finalmente, la sección 6 ofrece las conclusiones, las implicaciones prácticas y las líneas futuras de investigación.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos de este capítulo son los siguientes. En primer lugar, documentar un ejemplo de juego de escape híbrido -creado con la ayuda de la Inteligencia Artificial- en educación superior. En segundo lugar, evaluar su resultado en el desarrollo de competencias interpersonales. En tercer y último lugar, comparar el desempeño de los alumnos frente a aquellos que han realizado otras actividades, como estudios de caso.

Es importante destacar que estas metodologías activas se han complementado con clases tradicionales. Por lo tanto, este capítulo no debe entenderse en ningún sentido como un demérito de la enseñanza tradicional, sino como una exploración del potencial de estrategias innovadoras en el desarrollo de competencias específicas. En este mismo sentido, Veldkamp et al. (2020) señalan que los juegos de escape pueden ayudar a desarrollar conocimientos y habilidades para los alumnos de enseñanza superior, pero no constituyen una herramienta independiente que sustituya las sesiones teóricas. Esto es así porque, a pesar de sus muchos beneficios potenciales, los juegos de escape también presentan limitaciones. Entre ellas se encuentran los desequilibrios entre el

contenido lúdico del juego y su carga teórica o el hecho de que el diseño del juego y su implementación determinan en buena medida su eficacia (Lathwesen & Belova, 2021; Sailer & Homner, 2020; Sun et al., 2023). Por este motivo, se alcanzan beneficios más duraderos de aprendizaje cuando se complementan las metodologías activas con sesiones teóricas (Jeram, 2024). En definitiva, los objetivos de este capítulo deben leerse a la luz de estas consideraciones, como una herramienta que ayuda al aprendizaje activo y al desarrollo de habilidades, complementando la enseñanza tradicional.

### 3. METODOLOGÍA

En primer lugar, detallamos la metodología que se ha seguido al implementar la actividad y, a continuación, el método econométrico que se ha empleado para evaluar el desarrollo de competencias.

#### 3.1. METODOLOGÍA DEL JUEGO DE ESCAPE

Este juego de escape se ha diseñado con el apoyo de la inteligencia artificial; el docente ha seleccionado el material y el tipo de enigmas a incluir en el juego. Sin embargo, la elaboración de estos materiales se ha delegado en herramientas de inteligencia artificial. Concretamente, se ha utilizado para el diseño de un criptograma, dos acertijos en verso y dos puzles de autodefinidos. También se ha empleado para generar imágenes que faciliten la inmersión en la narrativa del juego, siguiendo las recomendaciones de Goethe (2019). El docente ha revisado el resultado y matizado algunos elementos de los distintos retos, para adaptarlos al nivel de la clase. Sin embargo, su utilización ha supuesto un ahorro sustancial de tiempo. Estos materiales se han integrado en *Genially*, una plataforma interactiva, para favorecer la inmersión de los alumnos en la narrativa del juego. Es de vital importancia favorecer la inmersión, ya que determina muchos de los resultados del juego de escape, vinculándose al desarrollo de capacidades y al nivel de interés del alumno (Veldkamp et al., 2020).

Al implementar el juego de escape, se han tenido en cuenta las recomendaciones de la literatura sobre el potencial motivador de este tipo de experiencias (Goethe, 2019; Veldkamp et al., 2020). En primer

lugar, los equipos que se han formado no han tenido más de siete personas, para evitar dinámicas de aprovechamiento y fomentar la colaboración intragrupo (Manzano-León et al., 2021). En segundo lugar, se ha establecido un marco competitivo -el primer equipo en terminar recibe un premio- para favorecer una dinámica de desafío intergrupalo. Siguiendo las recomendaciones de Lázaro et al. (2019), se ha limitado el tiempo para varios de los desafíos. En total, la experiencia ha tenido lugar durante una hora y media.

Respecto a su implementación en el aula, la puesta en práctica ha sido del siguiente modo. Antes de comenzar la experiencia, el docente ha ocultado algunos de los retos en el aula (el criptograma y el reto auto-definido). A continuación, ha permitido la entrada de los alumnos, ha presentado el juego de escape y ha explicado su potencial formativo, de forma que los equipos entiendan y valoren la experiencia. En ese momento, se han establecido las normas. Se puede dar colaboración entre los distintos grupos, pero el marco es competitivo, con un único equipo ganador (aquel que termine todos los retos en menos tiempo). Después, ha facilitado la formación de grupos (de configuración libre, siguiendo las normas establecidas). Todos los equipos han comenzado la actividad al mismo tiempo. A partir de ese momento, los alumnos han sido los únicos protagonistas, gestionando el tiempo disponible, colaborando entre sí y resolviendo las distintas pruebas. Finalmente, se ha premiado al grupo ganador. Una semana después de concluir la actividad, los alumnos han rellenado una encuesta para evaluar el desarrollo de sus competencias, la actividad y su puesta en práctica y para ofrecer mejoras que optimicen la experiencia.

## 2.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS ECONÓMICO

La actividad se ha desarrollado en la asignatura universitaria de Dirección de Recursos Humanos. Esta clase cuenta con 32 alumnos. Como grupo de control, se utilizan estudiantes de otros grados que no han tenido acceso a la actividad, pero están inscritos en la misma asignatura. En una de las clases se han impartido únicamente sesiones teóricas. En otra, estas se han complementado con estudios de caso. Esto nos permite analizar las diferencias entre los tres grupos. Todos los estudiantes han

completado una encuesta sobre su nivel inicial en determinadas competencias y, en su caso, cómo han percibido que la actividad les ha ayudado a desarrollarlas. Es importante destacar que este análisis puede estar sujeto a discrepancias entre el nivel percibido por el estudiante y su nivel efectivo en cada competencia (Douglas & Hargadon, 2001; Veldkamp et al., 2020). Para moderar este sesgo, se tiene en cuenta el nivel autopercebido de cada competencia antes de comenzar la actividad y se contrasta con el que reportan tras terminarla. También se compara con el aumento percibido por aquellos que sólo han asistido a sesiones teóricas.

A continuación, pasamos a detallar el método elegido para comparar entre los tres grupos. Tras aplicar el test de Levene, no rechazamos la homocedasticidad y nuestra muestra presenta una distribución normal. Esto nos permite utilizar el ANOVA, ya que es robusto a leves desviaciones de homocedasticidad. El test de Bartlett confirma que las varianzas son homogéneas en todos los casos incluidos en el estudio. El ANOVA nos permite determinar si existen diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos, pero no señala qué grupos difieren entre sí. Para estudiar este aspecto, empleamos la prueba de Tukey de comparación por pares.

#### 4. RESULTADOS

Nuestra muestra tiene un total de 86 estudiantes, de los cuales el 54% pertenecen al grupo de control que sólo ha recibido sesiones teóricas, el 31% ha llevado a cabo un estudio de caso y el 14% ha participado en el juego de escape. Respecto al sexo, el 31% son hombres y el restante 69% son mujeres.

**TABLA 1.** *Distribución de los estudiantes participantes en el estudio por sexo y grupo.*

Actividad	Hombre	Mujer	Total
Grupo de control	11	36	47
Estudio de caso	11	16	27
Juego de Escape	5	7	12
Total	27	59	86

Para futuros estudios, procuraremos incrementar el número de estudiantes que han tomado parte en la actividad, así como aquellos que pertenecen al grupo de control. En esta ocasión, el reducido número de alumnos nos ha permitido establecer grupos pequeños para el juego de escape -de tres o cuatro estudiantes-, en consonancia con la recomendación de Manzano-León et al. (2021).

**TABLA 2.** ANOVA entre los tres grupos de estudio.

ANOVA	Planificación	Interés por la asignatura	Trabajo en equipo	Solución de problemas
Valor de F (2, 83)	22.06***	17.20***	12.58***	27.57***
Diferencia entre grupos (Suma de Cuadrados)	11.45	8.67	6.88	15.15
Diferencia dentro del grupo (Suma de Cuadrados)	21.56	20.92	22.69	22.80
N.	86	86	86	86

Para realizar el análisis, se examinaron las diferencias entre los tres métodos de enseñanza: las clases magistrales, estudios de caso y el juego de escape. Un ANOVA unidireccional señala diferencias significativas entre los grupos en la capacidad de planificación, el interés por la asignatura, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Detectadas estas diferencias, se recurre al Test de Tukey para precisar en qué grupos se manifiestan.

**TABLA 3.** Test de Tukey. Comparación por pares.

Test de Tukey	Planificación	Interés por la asignatura	Trabajo en equipo	Solución de problemas
Juego de escape vs control	1.092***	0.815***	0.816***	1.090***
Juego de escape vs estudio de caso	0.814***	0.296	0.481**	0.416*
Estudio de Caso vs control	0.277*	0.519***	0.334**	0.673***
N.	86	86	86	86

En lo referente a la competencia de planificación, encontramos un mejor desempeño del grupo que ha participado en el juego de escape (con respecto a aquellos que han hecho estudio de caso y a los que sólo han asistido a clases magistrales, siendo más acusada la diferencia con estos últimos). Varios de los enigmas del juego tienen que resolverse en un tiempo limitado, lo que favorece una organización eficiente del equipo. Los alumnos tienden a dividir el trabajo en función del tiempo disponible y a delimitar las responsabilidades de cada miembro del equipo.

Con respecto al interés por la asignatura, apreciamos una diferencia significativa con el grupo de control (aquellos que sólo han asistido a clases tradicionales) para los alumnos que han participado en cualquiera de las dos actividades, si bien la diferencia es ligeramente superior para aquellos que han participado en el juego de escape. En este caso, no hay diferencias significativas entre ambas actividades. Esto sugiere que complementar las clases magistrales con metodologías activas aumenta el interés por la asignatura. Otros estudios han señalado que los juegos de escape ayudan al alumno a experimentar concentración, interés y disfrute de forma simultánea y que esto, a su vez, favorece el aprendizaje (Shernoff et al., 2016; Veldkamp et al., 2020). Al respecto de este aprendizaje, es importante matizar un aspecto que ha destacado la literatura académica: los juegos de escape ayudan a retener información, pero a menudo es sólo la información directamente vinculada a los puzles y acertijos. Para una comprensión más profunda del temario, es indispensable completar estos conocimientos con clases teóricas (James & Nerantzi, 2019; Shernoff et al., 2016).

Con respecto al trabajo en equipo, hay una diferencia significativa entre aquellos que han participado en el juego de escape y o han llevado a cabo estudios de caso, si bien en el segundo caso la diferencia es menor. El juego de escape, al realizarse por equipos de tres a cinco personas, facilita la interacción entre los alumnos. Manzano-León et al. (2021) señalan que el tamaño del equipo es clave para optimizar la colaboración entre sus miembros. Equipos de más de seis personas pueden reducir el incentivo a participar y favorecer que algunos miembros se aprovechen del esfuerzo ajeno. Sin embargo, las clases universitarias a menudo tienen más de cien estudiantes matriculados, lo que dificulta la

creación de equipos pequeños. En nuestro caso, las dimensiones del aula y el número de equipos inscritos permitían la creación de equipos pequeños. Probablemente, esto ha contribuido al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

## 5. DISCUSIÓN

Los juegos de escape educativos pueden potenciar el desarrollo de habilidades muy demandadas en el mundo laboral. Entre ellas, la solución de problemas, la planificación, la comunicación y el trabajo en equipo (Desai et al., 2016). También pueden contribuir a aumentar el interés por la asignatura, reforzar el aprendizaje, mejorar el ambiente en la clase y potenciar comportamientos colaborativos entre los estudiantes (Manzano-León et al., 2021; Sun et al., 2023).

Sin embargo, como los otros “juegos serios” empleados en la educación superior, los juegos de escape también presentan limitaciones. En primer lugar, a menudo se centran demasiado en sus elementos recreativos, descuidando su componente pedagógico (Veldkamp et al., 2020). En estos casos, los alumnos reportan una mejora significativa en términos de motivación, disfrute e interés por el juego, pero no obtienen beneficios en términos de aprendizaje del contenido docente (Guo & Goh, 2016; Sun et al., 2023). Una de las razones a las que puede obedecer este fallo de diseño en los juegos de escape educativos es la falta de tiempo por parte del docente (Aldegue & Akombo, 2019). Especialmente, si tenemos en cuenta que los juegos de escape requieren una narrativa atractiva y una puesta en escena inmersiva para motivar al alumno (Douglas & Hargadon, 2001; Goethe, 2019).

La inteligencia artificial puede servir como herramienta para paliar esta dificultad, ahorrando tiempo al docente y permitiéndole dedicarse a las actividades de creación de valor y en el contenido pedagógico del juego. Por este motivo, el objetivo principal de este capítulo es documentar un juego de escape que se ha creado con ayuda de la inteligencia artificial. Esto ha permitido centrarse en el contenido teórico del juego, delegando las tareas más manuales de creación de acertijos y puzzles. Los docentes han realizado una revisión y ajuste del contenido generado por la inteligencia artificial, pero la inversión de tiempo ha sido considerablemente

menor que la dedicada en la creación de otros juegos de escape. Los resultados de la evaluación de los alumnos y del desarrollo autopercebido de competencias son muy similares a los obtenidos en otros juegos de escape (Alsaleh, 2020; Sun et al., 2023; Veldkamp et al., 2020). Los alumnos perciben una mejora en las competencias de planificación, interés por la asignatura, resolución de problemas y trabajo en equipo. En este caso, esta mejora es aún más sustancial que la obtenida con el estudio de caso. Posiblemente, porque el estudio de caso requiere de la evaluación crítica de los alumnos, que puede verse coartada por un mal uso de la inteligencia artificial (Divito et al., 2024).

Por lo tanto, podemos concluir que los alumnos pueden beneficiarse de un juego de escape híbrido -creado con la ayuda de la inteligencia artificial- y trabajar el uso de habilidades que les serán requeridas en su desempeño laboral. En este contexto, la inteligencia artificial sirve como una ayuda al docente para equilibrar los contenidos teóricos del juego con los elementos lúdicos que favorecen la motivación del alumno. Pese a la importancia de este resultado, es importante destacar que este capítulo no está exento de limitaciones. Entre ellas, la limitada validez externa de nuestra muestra (Tondello et al., 2019), los sesgos que puedan tener las autoevaluaciones de los alumnos (Guo & Goh, 2016) y las limitaciones derivadas del método econométrico empleado, que nos permiten establecer una relación causal.

## 6. CONCLUSIONES

Los juegos de escape tienen mucho potencial para el desarrollo de habilidades, conocimientos y para fomentar el interés del alumno. Sin embargo, su implementación conlleva desafíos importantes. Entre ellos está sin duda la carga de trabajo que suponen para el docente (Cain, 2019; Gil et al., 2023). El desarrollo de los enigmas, pruebas y puzles puede requerir una inversión de tiempo considerable, lo que a menudo desincentiva su utilización (Cain, 2019). Sin embargo, existen multitud de herramientas de inteligencia artificial que pueden servir de apoyo para el diseño de los distintos retos. De este modo, el docente puede dedicar más tiempo a definir el contenido del juego de escape y evitar desequilibrios entre la carga docente y lúdica de la actividad.

Este estudio muestra los resultados de un juego de escape híbrido realizado con el apoyo de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias mediante un análisis ANOVA, que nos permite determinar si existen diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos. A mayores, para saber qué grupos difieren entre sí utilizamos la prueba de Tukey de comparación por pares. En particular, se analiza el interés que el estudiante siente por la asignatura, su capacidad de planificación, de trabajo en equipo y de solución de problemas. Como las clases tradicionales también contribuyen al desarrollo de estas habilidades, se ha comparado entre aquellos alumnos que participaron en el juego de escape y los que sólo han recibido clases teóricas. Como medida de robustez del análisis, se ha incluido en la comparación un grupo adicional que combinó teoría con estudios de caso. Los resultados del capítulo indican que los juegos de escape híbridos pueden potenciar el interés por la asignatura y favorecer el desarrollo de competencias al mismo tiempo que reducen la carga sobre el docente.

En cuanto a implicaciones académicas, este estudio contribuye a cerrar el vacío existente en la literatura sobre metodologías de aprendizaje activo basadas en IA, pues documenta de forma sistemática el diseño, la aplicación y la evaluación de un juego de escape híbrido que puede servir de modelo replicable y adaptable a otras disciplinas.

Para futuras investigaciones, resulta conveniente incrementar el tamaño y la diversidad de la muestra, por ejemplo, incluyendo varias promociones y/o estudiantes internacionales, para explorar posibles diferencias culturales y lingüísticas en la recepción del juego; extender la aplicación a otras asignaturas del Grado en Economía, como Finanzas, Macroeconomía o Estadística, y con distintos niveles de complejidad, con el fin de identificar qué tipos de contenido y dinámicas optimizan el desarrollo de cada competencia; efectuar estudios longitudinales que evalúen la retención de conocimientos y habilidades a medio y largo plazo y su impacto en el rendimiento académico posterior; investigar modelos de IA adaptativa que personalicen en tiempo real las pistas y retos según el progreso individual del estudiante y medir su efecto sobre la carga docente y la experiencia de aprendizaje; combinar métodos cuantitativos y cualitativos, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos focales, para profundizar en las percepciones de profesores y estudiantes y detectar barreras y facilitadores en la implementación; y evaluar de forma sistemática la

relación coste-beneficio, cuantificando el tiempo y los recursos necesarios frente a los beneficios obtenidos en motivación y competencias, con el fin de ofrecer guías prácticas de optimización para el profesorado. Estos pasos permitirán consolidar la evidencia sobre la eficacia de los juegos de escape híbridos con IA, perfeccionar su diseño y ampliar su aplicabilidad a contextos educativos cada vez más diversos.

Finalmente cabe mencionar de nuevo que este estudio no está exento de limitaciones. Entre ellas, además de las mencionadas con anterioridad en este estudio, cabe destacar que la intervención se llevó a cabo en un único semestre académico y no incluyó un seguimiento longitudinal posterior, por lo que no podemos asegurar la perdurabilidad de las competencias adquiridas más allá del corto plazo. Otro aspecto a considerar es la variabilidad en la competencia digital tanto del profesorado como del estudiantado, lo que puede condicionar la eficacia de las herramientas de IA utilizadas. Por último, al centrarnos en métricas cuantitativas, dejamos fuera percepciones cualitativas más profundas, como las dinámicas grupales, que podrían arrojar luz sobre matices importantes en la implementación y recepción del juego de escape híbrido. Todo ello se podría implementar y analizar también en estudios futuros, contrastando así los resultados obtenidos en este.

## 8. REFERENCIAS

- Aldeguer, S. P., & Akombo, D. O. (2019). Research, technology and best practices in education. *Research, Technology and Best Practices in Education*, 94–102.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=859652>
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 19(1), 21–39.
- Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), 44–50.  
<https://doi.org/10.1016/J.CPTL.2018.09.010>
- Desai, M. S., Berger, B. D., & Higgs, R. (2016). Critical thinking skills for business school graduates as demanded by employers: a strategic perspective and recommendations. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(1). <https://www.proquest.com/docview/2123020027?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Divito, C. B., Katchikian, B. M., Gruenwald, J. E., & Burgoon, J. M. (2024). The tools of the future are the challenges of today: The use of ChatGPT in problem-based learning medical education. *Medical Teacher*, 46(3), 320–322. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2290997>; WEBSITE: WEBSITE: TFO PB; PAGEGROUP: STRING: PUBLICATION
- Douglas, J. Y., & Hargadon, A. (2001). The pleasures of immersion and engagement: schemas, scripts and the fifth business. *Digital Creativity*, 12(3), 153–166. <https://doi.org/10.1076/DIGC.12.3.153.3231>
- Gil, I. P., Román, A. P., & Román, M. P. (2023). Enseñanza-aprendizaje de la relevancia de la sostenibilidad mediante un escape room educativo diseñado para el ámbito de la economía y de la empresa. *Journal of Management and Business Education*, 6, 587–599.
- Goethe, O. (2019). Immersion in Games and Gamification. In *Gamification Mindset. Human–Computer Interaction Series*. (pp. 107–117). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11078-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11078-9_10)
- Guo, Y. R., & Goh, D. H. L. (2016). Evaluation of affective embodied agents in an information literacy game. *Computers & Education*, 103, 59–75. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.09.013>
- James, A., & Nerantzi, C. (2019). The power of play in higher education: Creativity in tertiary learning. *The Power of Play in Higher Education: Creativity in Tertiary Learning*, 1–359. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7/COVER>
- Jeram, S. (2024). Applying Active Learning in Undergraduate Research Methods. *PS: Political Science & Politics*, 57(1), 107–112. <https://doi.org/10.1017/S1049096523000574>
- Lathwesen, C., & Belova, N. (2021). Escape rooms in stem teaching and learning—prospective field or declining trend? A literature review. *Education Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>
- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71–79.
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Martínez, A. M. M., de la Rosa, A. L., García, D. S., & Campoy, J. M. F. (2021). Escape rooms as a learning strategy for special education master’s degree students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147304>
- Mellado Jiménez, V., Borrachero Cortés, A. B., Brígido Mero, M., Melo Niño, L. V., Dávila Acedo, M. A., Conde Núñez, M. C., & Bermejo García, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(3), 11–36. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>.

- Martina, R. A., & Göksen, S. (2022). Developing educational escape rooms for experiential entrepreneurship education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5(3), 449-471.
- Rodríguez-Rivera, P., Rodríguez-Ferrer, J. M., & Manzano-León, A. (2025). Designing digital escape rooms with generative ai in university contexts: A qualitative study. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(3), 20.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/S10648-019-09498-W/TABLES/7>
- Sánchez, A. M. (2023). Using digital educational escape rooms as a motivational review tool for Economics. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100852. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100852>.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2015.12.003>
- Sierra Daza, M. C., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115.
- Sun, L., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2023). Game-based features in intelligent game-based learning environments: a systematic literature review. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2179638>
- Tondello, G. F., Kappen, D. L., Ganaba, M., & Nacke, L. E. (2019). Gameful Design Heuristics: A Gamification Inspection Tool. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 11566 LNCS, 224–244. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-22646-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22646-6_16)
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31(January), 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47–58.

# INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DINÁMICA DE JUEGOS DE ESCAPE UNIVERSITARIOS

---

ANA CUESTA GONZÁLEZ  
*Universidad de León*

ANA PATRICIA FANJUL ALEMANY  
*Universidad de León*

MARÍA F. MUNOZ-DOYAGUE  
*Universidad de León*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha transitado desde un modelo centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos hacia metodologías activas que promueven la participación, la colaboración y el aprendizaje experiencial (Villalobos-López., 2022). Entre estas metodologías, los juegos de escape educativos han emergido como herramientas innovadoras capaces de integrar contenidos teóricos en entornos lúdicos e inmersivos y, para mejorar la motivación con los mismos, se ha propuesto crear un ambiente emocional positivo que haga más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mellado et al., 2014). En estos juegos de escape, los estudiantes deben resolver una secuencia de acertijos interrelacionados dentro de un límite de tiempo, aplicando de manera práctica conceptos de la disciplina y desarrollando habilidades interpersonales como la comunicación, la planificación y el trabajo en equipo (Lázaro., 2019; Sierra & Fernández-Sánchez., 2019).

Diversas investigaciones recientes han documentado el impacto positivo de los juegos de escape, especialmente en el ámbito de la educación en economía y empresa. Gil et al. (2023) diseñaron una sala de escape centrada en la sostenibilidad para estudiantes de grado en Gestión Empresarial, y

encontraron niveles muy elevados de satisfacción y comprensión de los conceptos de sostenibilidad, más allá de la mera motivación.

De manera similar, Sánchez (2023) evidencia que la aplicación de juegos de escape educativos digitales en el Grado en Economía incrementa de manera significativa la motivación del estudiantado y optimiza sus resultados de aprendizaje como herramienta de repaso eficaz.

Más allá de la mera gamificación, el diseño de juegos de escape para el ámbito empresarial debe atender a principios de aprendizaje experiencial y competencias emprendedoras. Martina y Göksen (2022) evaluaron once elementos de diseño de juegos de escape en cursos de emprendimiento y demostraron que incorporar retos basados en teoría cognitiva social y competencias emprendedoras mejora tanto el aprendizaje como las actitudes proactivas, sobre todo al iterar el juego en varios ciclos de investigación-diseño.

No obstante, el diseño y la implementación de juegos de escape presentan desafíos significativos. Por un lado, es esencial mantener un equilibrio entre el componente lúdico y el pedagógico: un énfasis excesivo en lo recreativo puede restar profundidad al aprendizaje, mientras que un enfoque demasiado teórico puede desmotivar al alumnado (Guo & Goh, 2016; Sun et al., 2023). Por otro lado, la preparación de narrativas coherentes, la elaboración de acertijos ajustados al nivel de los estudiantes y la generación de materiales de apoyo, tanto textuales como gráficos, suelen requerir un esfuerzo temporal considerable por parte del profesorado, limitando la escalabilidad de estas iniciativas si se busca su implementación eficaz (Cain, 2019; Gil et al., 2023).

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) se perfila como una solución para optimizar la creación de juegos de escape, automatizando la generación de criptogramas, acertijos literarios y puzzles, así como la producción de imágenes inmersivas que refuercen la narrativa. Herramientas de generación de texto e imágenes basadas en IA permiten acelerar los ciclos de diseño y facilitar iteraciones más ágiles, liberando tiempo para que el docente se centre en el contenido pedagógico y en la retroalimentación guiada a los estudiantes. Según Camacho et al. (2023), en su estudio sobre riesgos y potencialidades de la IA en el aula,

explican que con las inteligencias artificiales generativas por primera vez contamos con dispositivos prácticamente de acceso universal capaces de sintetizar y procesar la información, capacidad que era exclusiva de los seres humanos. Pero con esto no se propone que se deba dejar de lado el trabajo conceptual. Lo que sí se afirma es que, si bien lo conceptual debe estar en el aula, ya no es suficiente, por lo cual debe ir acompañado de prácticas docentes que aseguren a los estudiantes espacios en los cuales se los desafíe a continuar desarrollándose fundamentalmente en lo que respecta al lenguaje y a las capacidades cognitivas.

Sin embargo, aunque la coordinación de juegos de escape con IA ofrece claras ventajas en términos de eficiencia y diversidad de recursos, persiste un vacío en la literatura. Aunque ya hay algún estudio reciente sobre los juegos de escape y la IA (Rodríguez-Rivera et al., 2025) faltan estudios que documenten detalladamente el proceso de diseño asistido por IA en asignaturas de economía y empresa, y que, además, evalúen comparativamente su impacto en competencias interpersonales frente a otras metodologías activas (por ejemplo, estudios de caso) y a la enseñanza puramente teórica. En concreto, no se han aplicado hasta ahora métodos econométricos que contrasten los efectos percibidos por los estudiantes en escenarios híbridos.

Por tanto, el presente trabajo contribuye de forma significativa a la literatura emergente sobre metodologías activas e integración de inteligencia artificial en el ámbito universitario, y en particular en el contexto de las ciencias sociales, concretamente en el ámbito de economía y empresa. Específicamente, aborda un gap relevante al combinar por primera vez, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, un enfoque de juegos de escape híbrido, diseñado con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial, en una asignatura de Dirección de Recursos Humanos. Esta investigación documenta detalladamente el proceso de diseño de los retos, el uso de tecnologías de IA para facilitar su creación, así como los recursos pedagógicos utilizados, lo que puede servir como guía para otros docentes interesados en aplicar este tipo de dinámicas. Asimismo, se analiza empíricamente el impacto del juego en el desarrollo de competencias clave como la planificación, la comunicación y el trabajo en equipo, incorporando las percepciones del alumnado. De

este modo, el estudio no solo amplía el conocimiento empírico sobre los beneficios de la gamificación en la enseñanza superior, sino que también ofrece implicaciones prácticas concretas para su implementación, proponiendo una vía realista para incorporar la inteligencia artificial al diseño docente sin aumentar la carga de trabajo del profesorado. Además, sienta las bases para futuras investigaciones que profundicen en el potencial de estas herramientas para transformar la experiencia de aprendizaje en la educación económica y empresarial.

El resto del artículo se organiza de la siguiente manera: en la sección 2 se presentan los objetivos específicos y el marco conceptual; la sección 3 detalla la metodología de diseño del juego híbrido y el modelo econométrico empleado; la sección 4 expone los resultados a través de un análisis empírico; la sección 5 discute los hallazgos a la luz de la literatura previa; y, finalmente, la sección 6 ofrece las conclusiones, las implicaciones prácticas y las líneas futuras de investigación.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos de este capítulo son los siguientes. En primer lugar, documentar un ejemplo de juego de escape híbrido -creado con la ayuda de la Inteligencia Artificial- en educación superior. En segundo lugar, evaluar su resultado en el desarrollo de competencias interpersonales. En tercer y último lugar, comparar el desempeño de los alumnos frente a aquellos que han realizado otras actividades, como estudios de caso.

Es importante destacar que estas metodologías activas se han complementado con clases tradicionales. Por lo tanto, este capítulo no debe entenderse en ningún sentido como un demérito de la enseñanza tradicional, sino como una exploración del potencial de estrategias innovadoras en el desarrollo de competencias específicas. En este mismo sentido, Veldkamp et al. (2020) señalan que los juegos de escape pueden ayudar a desarrollar conocimientos y habilidades para los alumnos de enseñanza superior, pero no constituyen una herramienta independiente que sustituya las sesiones teóricas. Esto es así porque, a pesar de sus muchos beneficios potenciales, los juegos de escape también presentan limitaciones. Entre ellas se encuentran los desequilibrios entre el

contenido lúdico del juego y su carga teórica o el hecho de que el diseño del juego y su implementación determinan en buena medida su eficacia (Lathwesen & Belova, 2021; Sailer & Homner, 2020; Sun et al., 2023). Por este motivo, se alcanzan beneficios más duraderos de aprendizaje cuando se complementan las metodologías activas con sesiones teóricas (Jeram, 2024). En definitiva, los objetivos de este capítulo deben leerse a la luz de estas consideraciones, como una herramienta que ayuda al aprendizaje activo y al desarrollo de habilidades, complementando la enseñanza tradicional.

### 3. METODOLOGÍA

En primer lugar, detallamos la metodología que se ha seguido al implementar la actividad y, a continuación, el método econométrico que se ha empleado para evaluar el desarrollo de competencias.

#### 3.1. METODOLOGÍA DEL JUEGO DE ESCAPE

Este juego de escape se ha diseñado con el apoyo de la inteligencia artificial; el docente ha seleccionado el material y el tipo de enigmas a incluir en el juego. Sin embargo, la elaboración de estos materiales se ha delegado en herramientas de inteligencia artificial. Concretamente, se ha utilizado para el diseño de un criptograma, dos acertijos en verso y dos puzzles de autodefinidos. También se ha empleado para generar imágenes que faciliten la inmersión en la narrativa del juego, siguiendo las recomendaciones de Goethe (2019). El docente ha revisado el resultado y matizado algunos elementos de los distintos retos, para adaptarlos al nivel de la clase. Sin embargo, su utilización ha supuesto un ahorro sustancial de tiempo. Estos materiales se han integrado en *Genially*, una plataforma interactiva, para favorecer la inmersión de los alumnos en la narrativa del juego. Es de vital importancia favorecer la inmersión, ya que determina muchos de los resultados del juego de escape, vinculándose al desarrollo de capacidades y al nivel de interés del alumno (Veldkamp et al., 2020).

Al implementar el juego de escape, se han tenido en cuenta las recomendaciones de la literatura sobre el potencial motivador de este tipo

de experiencias (Goethe, 2019; Veldkamp et al., 2020). En primer lugar, los equipos que se han formado no han tenido más de siete personas, para evitar dinámicas de aprovechamiento y fomentar la colaboración intragrupo (Manzano-León et al., 2021). En segundo lugar, se ha establecido un marco competitivo -el primer equipo en terminar recibe un premio- para favorecer una dinámica de desafío intergrupalo. Siguiendo las recomendaciones de Lázaro et al. (2019), se ha limitado el tiempo para varios de los desafíos. En total, la experiencia ha tenido lugar durante una hora y media.

Respecto a su implementación en el aula, la puesta en práctica ha sido del siguiente modo. Antes de comenzar la experiencia, el docente ha ocultado algunos de los retos en el aula (el criptograma y el reto auto-definido). A continuación, ha permitido la entrada de los alumnos, ha presentado el juego de escape y ha explicado su potencial formativo, de forma que los equipos entiendan y valoren la experiencia. En ese momento, se han establecido las normas. Se puede dar colaboración entre los distintos grupos, pero el marco es competitivo, con un único equipo ganador (aquel que termine todos los retos en menos tiempo). Después, ha facilitado la formación de grupos (de configuración libre, siguiendo las normas establecidas). Todos los equipos han comenzado la actividad al mismo tiempo. A partir de ese momento, los alumnos han sido los únicos protagonistas, gestionando el tiempo disponible, colaborando entre sí y resolviendo las distintas pruebas. Finalmente, se ha premiado al grupo ganador. Una semana después de concluir la actividad, los alumnos han rellenado una encuesta para evaluar el desarrollo de sus competencias, la actividad y su puesta en práctica y para ofrecer mejoras que optimicen la experiencia.

## 2.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS ECONÓMTRICO

La actividad se ha desarrollado en la asignatura universitaria de Dirección de Recursos Humanos. Esta clase cuenta con 32 alumnos. Como grupo de control, se utilizan estudiantes de otros grados que no han tenido acceso a la actividad, pero están inscritos en la misma asignatura. En una de las clases se han impartido únicamente sesiones teóricas. En otra, estas se han complementado con estudios de caso. Esto nos permite analizar

las diferencias entre los tres grupos. Todos los estudiantes han completado una encuesta sobre su nivel inicial en determinadas competencias y, en su caso, cómo han percibido que la actividad les ha ayudado a desarrollarlas. Es importante destacar que este análisis puede estar sujeto a discrepancias entre el nivel percibido por el estudiante y su nivel efectivo en cada competencia (Douglas & Hargadon, 2001; Veldkamp et al., 2020). Para moderar este sesgo, se tiene en cuenta el nivel autopercebido de cada competencia antes de comenzar la actividad y se contrasta con el que reportan tras terminarla. También se compara con el aumento percibido por aquellos que sólo han asistido a sesiones teóricas.

A continuación, pasamos a detallar el método elegido para comparar entre los tres grupos. Tras aplicar el test de Levene, no rechazamos la homocedasticidad y nuestra muestra presenta una distribución normal. Esto nos permite utilizar el ANOVA, ya que es robusto a leves desviaciones de homocedasticidad. El test de Bartlett confirma que las varianzas son homogéneas en todos los casos incluidos en el estudio. El ANOVA nos permite determinar si existen diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos, pero no señala qué grupos difieren entre sí. Para estudiar este aspecto, empleamos la prueba de Tukey de comparación por pares.

#### 4. RESULTADOS

Nuestra muestra tiene un total de 86 estudiantes, de los cuales el 54% pertenecen al grupo de control que sólo ha recibido sesiones teóricas, el 31% ha llevado a cabo un estudio de caso y el 14% ha participado en el juego de escape. Respecto al sexo, el 31% son hombres y el restante 69% son mujeres.

**TABLA 1.** *Distribución de los estudiantes participantes en el estudio por sexo y grupo.*

<b>Actividad</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>
Grupo de control	11	36	47
Estudio de caso	11	16	27
Juego de Escape	5	7	12
Total	27	59	86

Para futuros estudios, procuraremos incrementar el número de estudiantes que han tomado parte en la actividad, así como aquellos que pertenecen al grupo de control. En esta ocasión, el reducido número de alumnos nos ha permitido establecer grupos pequeños para el juego de escape -de tres o cuatro estudiantes-, en consonancia con la recomendación de Manzano-León et al. (2021).

**TABLA 2.** ANOVA entre los tres grupos de estudio.

ANOVA	Planificación	Interés por la asignatura	Trabajo en equipo	Solución de problemas
Valor de F (2, 83)	22.06***	17.20***	12.58***	27.57***
Diferencia entre grupos (Suma de Cuadrados)	11.45	8.67	6.88	15.15
Diferencia dentro del grupo (Suma de Cuadrados)	21.56	20.92	22.69	22.80
N.	86	86	86	86

Para realizar el análisis, se examinaron las diferencias entre los tres métodos de enseñanza: las clases magistrales, estudios de caso y el juego de escape. Un ANOVA unidireccional señala diferencias significativas entre los grupos en la capacidad de planificación, el interés por la asignatura, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Detectadas estas diferencias, se recurre al Test de Tukey para precisar en qué grupos se manifiestan.

**TABLA 3.** Test de Tukey. Comparación por pares.

Test de Tukey	Planificación	Interés por la asignatura	Trabajo en equipo	Solución de problemas
Juego de escape vs control	1.092***	0.815***	0.816***	1.090***
Juego de escape vs estudio de caso	0.814***	0.296	0.481**	0.416*
Estudio de Caso vs control	0.277*	0.519***	0.334**	0.673***
N.	86	86	86	86

En lo referente a la competencia de planificación, encontramos un mejor desempeño del grupo que ha participado en el juego de escape (con respecto a aquellos que han hecho estudio de caso y a los que sólo han asistido a clases magistrales, siendo más acusada la diferencia con estos últimos). Varios de los enigmas del juego tienen que resolverse en un tiempo limitado, lo que favorece una organización eficiente del equipo. Los alumnos tienden a dividir el trabajo en función del tiempo disponible y a delimitar las responsabilidades de cada miembro del equipo.

Con respecto al interés por la asignatura, apreciamos una diferencia significativa con el grupo de control (aquellos que sólo han asistido a clases tradicionales) para los alumnos que han participado en cualquiera de las dos actividades, si bien la diferencia es ligeramente superior para aquellos que han participado en el juego de escape. En este caso, no hay diferencias significativas entre ambas actividades. Esto sugiere que complementar las clases magistrales con metodologías activas aumenta el interés por la asignatura. Otros estudios han señalado que los juegos de escape ayudan al alumno a experimentar concentración, interés y disfrute de forma simultánea y que esto, a su vez, favorece el aprendizaje (Shernoff et al., 2016; Veldkamp et al., 2020). Al respecto de este aprendizaje, es importante matizar un aspecto que ha destacado la literatura académica: los juegos de escape ayudan a retener información, pero a menudo es sólo la información directamente vinculada a los puzles y acertijos. Para una comprensión más profunda del temario, es indispensable completar estos conocimientos con clases teóricas (James & Nerantzi, 2019; Shernoff et al., 2016).

Con respecto al trabajo en equipo, hay una diferencia significativa entre aquellos que han participado en el juego de escape y o han llevado a cabo estudios de caso, si bien en el segundo caso la diferencia es menor. El juego de escape, al realizarse por equipos de tres a cinco personas, facilita la interacción entre los alumnos. Manzano-León et al. (2021) señalan que el tamaño del equipo es clave para optimizar la colaboración entre sus miembros. Equipos de más de seis personas pueden reducir el incentivo a participar y favorecer que algunos miembros se aprovechen del esfuerzo ajeno. Sin embargo, las clases universitarias a menudo tienen más de cien estudiantes matriculados, lo que dificulta la

creación de equipos pequeños. En nuestro caso, las dimensiones del aula y el número de equipos inscritos permitían la creación de equipos pequeños. Probablemente, esto ha contribuido al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

## 5. DISCUSIÓN

Los juegos de escape educativos pueden potenciar el desarrollo de habilidades muy demandadas en el mundo laboral. Entre ellas, la solución de problemas, la planificación, la comunicación y el trabajo en equipo (Desai et al., 2016). También pueden contribuir a aumentar el interés por la asignatura, reforzar el aprendizaje, mejorar el ambiente en la clase y potenciar comportamientos colaborativos entre los estudiantes (Manzano-León et al., 2021; Sun et al., 2023).

Sin embargo, como los otros “juegos serios” empleados en la educación superior, los juegos de escape también presentan limitaciones. En primer lugar, a menudo se centran demasiado en sus elementos recreativos, descuidando su componente pedagógico (Veldkamp et al., 2020). En estos casos, los alumnos reportan una mejora significativa en términos de motivación, disfrute e interés por el juego, pero no obtienen beneficios en términos de aprendizaje del contenido docente (Guo & Goh, 2016; Sun et al., 2023). Una de las razones a las que puede obedecer este fallo de diseño en los juegos de escape educativos es la falta de tiempo por parte del docente (Aldegue & Akombo, 2019). Especialmente, si tenemos en cuenta que los juegos de escape requieren una narrativa atractiva y una puesta en escena inmersiva para motivar al alumno (Douglas & Hargadon, 2001; Goethe, 2019).

La inteligencia artificial puede servir como herramienta para paliar esta dificultad, ahorrando tiempo al docente y permitiéndole dedicarse a las actividades de creación de valor y en el contenido pedagógico del juego. Por este motivo, el objetivo principal de este capítulo es documentar un juego de escape que se ha creado con ayuda de la inteligencia artificial. Esto ha permitido centrarse en el contenido teórico del juego, delegando las tareas más manuales de creación de acertijos y puzzles. Los docentes han realizado una revisión y ajuste del contenido generado por la inteligencia artificial, pero la inversión de tiempo ha sido considerablemente

menor que la dedicada en la creación de otros juegos de escape. Los resultados de la evaluación de los alumnos y del desarrollo autopercebido de competencias son muy similares a los obtenidos en otros juegos de escape (Alsaleh, 2020; Sun et al., 2023; Veldkamp et al., 2020). Los alumnos perciben una mejora en las competencias de planificación, interés por la asignatura, resolución de problemas y trabajo en equipo. En este caso, esta mejora es aún más sustancial que la obtenida con el estudio de caso. Posiblemente, porque el estudio de caso requiere de la evaluación crítica de los alumnos, que puede verse coartada por un mal uso de la inteligencia artificial (Divito et al., 2024).

Por lo tanto, podemos concluir que los alumnos pueden beneficiarse de un juego de escape híbrido -creado con la ayuda de la inteligencia artificial- y trabajar el uso de habilidades que les serán requeridas en su desempeño laboral. En este contexto, la inteligencia artificial sirve como una ayuda al docente para equilibrar los contenidos teóricos del juego con los elementos lúdicos que favorecen la motivación del alumno. Pese a la importancia de este resultado, es importante destacar que este capítulo no está exento de limitaciones. Entre ellas, la limitada validez externa de nuestra muestra (Tondello et al., 2019), los sesgos que puedan tener las autoevaluaciones de los alumnos (Guo & Goh, 2016) y las limitaciones derivadas del método econométrico empleado, que nos permiten establecer una relación causal.

## 6. CONCLUSIONES

Los juegos de escape tienen mucho potencial para el desarrollo de habilidades, conocimientos y para fomentar el interés del alumno. Sin embargo, su implementación conlleva desafíos importantes. Entre ellos está sin duda la carga de trabajo que suponen para el docente (Cain, 2019; Gil et al., 2023). El desarrollo de los enigmas, pruebas y puzles puede requerir una inversión de tiempo considerable, lo que a menudo desincentiva su utilización (Cain, 2019). Sin embargo, existen multitud de herramientas de inteligencia artificial que pueden servir de apoyo para el diseño de los distintos retos. De este modo, el docente puede dedicar más tiempo a definir el contenido del juego de escape y evitar desequilibrios entre la carga docente y lúdica de la actividad.

Este estudio muestra los resultados de un juego de escape híbrido realizado con el apoyo de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias mediante un análisis ANOVA, que nos permite determinar si existen diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos. A mayores, para saber qué grupos difieren entre sí utilizamos la prueba de Tukey de comparación por pares. En particular, se analiza el interés que el estudiante siente por la asignatura, su capacidad de planificación, de trabajo en equipo y de solución de problemas. Como las clases tradicionales también contribuyen al desarrollo de estas habilidades, se ha comparado entre aquellos alumnos que participaron en el juego de escape y los que sólo han recibido clases teóricas. Como medida de robustez del análisis, se ha incluido en la comparación un grupo adicional que combinó teoría con estudios de caso. Los resultados del capítulo indican que los juegos de escape híbridos pueden potenciar el interés por la asignatura y favorecer el desarrollo de competencias al mismo tiempo que reducen la carga sobre el docente.

En cuanto a implicaciones académicas, este estudio contribuye a cerrar el vacío existente en la literatura sobre metodologías de aprendizaje activo basadas en IA, pues documenta de forma sistemática el diseño, la aplicación y la evaluación de un juego de escape híbrido que puede servir de modelo replicable y adaptable a otras disciplinas.

Para futuras investigaciones, resulta conveniente incrementar el tamaño y la diversidad de la muestra, por ejemplo, incluyendo varias promociones y/0 estudiantes internacionales, para explorar posibles diferencias culturales y lingüísticas en la recepción del juego; extender la aplicación a otras asignaturas del Grado en Economía, como Finanzas, Macroeconomía o Estadística, y con distintos niveles de complejidad, con el fin de identificar qué tipos de contenido y dinámicas optimizan el desarrollo de cada competencia; efectuar estudios longitudinales que evalúen la retención de conocimientos y habilidades a medio y largo plazo y su impacto en el rendimiento académico posterior; investigar modelos de IA adaptativa que personalicen en tiempo real las pistas y retos según el progreso individual del estudiante y medir su efecto sobre la carga docente y la experiencia de aprendizaje; combinar métodos cuantitativos y cualitativos, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos focales, para profundizar en las percepciones de profesores y

estudiantes y detectar barreras y facilitadores en la implementación; y evaluar de forma sistemática la relación coste-beneficio, cuantificando el tiempo y los recursos necesarios frente a los beneficios obtenidos en motivación y competencias, con el fin de ofrecer guías prácticas de optimización para el profesorado. Estos pasos permitirán consolidar la evidencia sobre la eficacia de los juegos de escape híbridos con IA, perfeccionar su diseño y ampliar su aplicabilidad a contextos educativos cada vez más diversos.

Finalmente cabe mencionar de nuevo que este estudio no está exento de limitaciones. Entre ellas, además de las mencionadas con anterioridad en este estudio, cabe destacar que la intervención se llevó a cabo en un único semestre académico y no incluyó un seguimiento longitudinal posterior, por lo que no podemos asegurar la perdurabilidad de las competencias adquiridas más allá del corto plazo. Otro aspecto a considerar es la variabilidad en la competencia digital tanto del profesorado como del estudiantado, lo que puede condicionar la eficacia de las herramientas de IA utilizadas. Por último, al centrarnos en métricas cuantitativas, dejamos fuera percepciones cualitativas más profundas, como las dinámicas grupales, que podrían arrojar luz sobre matices importantes en la implementación y recepción del juego de escape híbrido. Todo ello se podría implementar y analizar también en estudios futuros, contrastando así los resultados obtenidos en este.

## 8. REFERENCIAS

- Aldeguer, S. P., & Akombo, D. O. (2019). Research, technology and best practices in education. *Research, Technology and Best Practices in Education*, 94–102.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=859652>
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 19(1), 21–39.
- Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), 44–50.  
<https://doi.org/10.1016/J.CPTL.2018.09.010>

- Desai, M. S., Berger, B. D., & Higgs, R. (2016). Critical thinking skills for business school graduates as demanded by employers: a strategic perspective and recommendations. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(1). <https://www.proquest.com/docview/2123020027?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Divito, C. B., Katchikian, B. M., Gruenwald, J. E., & Burgoon, J. M. (2024). The tools of the future are the challenges of today: The use of ChatGPT in problem-based learning medical education. *Medical Teacher*, 46(3), 320–322. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2290997>; WEBSITE: WEBSITE: T FOPB; PAGEGROUP: STRING: PUBLICATION
- Douglas, J. Y., & Hargadon, A. (2001). The pleasures of immersion and engagement: schemas, scripts and the fifth business. *Digital Creativity*, 12(3), 153–166. <https://doi.org/10.1076/DIGC.12.3.153.3231>
- Gil, I. P., Román, A. P., & Román, M. P. (2023). Enseñanza-aprendizaje de la relevancia de la sostenibilidad mediante un escape room educativo diseñado para el ámbito de la economía y de la empresa. *Journal of Management and Business Education*, 6, 587–599.
- Goethe, O. (2019). Immersion in Games and Gamification. In *Gamification Mindset. Human–Computer Interaction Series*. (pp. 107–117). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11078-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11078-9_10)
- Guo, Y. R., & Goh, D. H. L. (2016). Evaluation of affective embodied agents in an information literacy game. *Computers & Education*, 103, 59–75. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.09.013>
- James, A., & Nerantzi, C. (2019). The power of play in higher education: Creativity in tertiary learning. *The Power of Play in Higher Education: Creativity in Tertiary Learning*, 1–359. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7/COVER>
- Jeram, S. (2024). Applying Active Learning in Undergraduate Research Methods. *PS: Political Science & Politics*, 57(1), 107–112. <https://doi.org/10.1017/S1049096523000574>
- Lathwesen, C., & Belova, N. (2021). Escape rooms in stem teaching and learning—prospective field or declining trend? A literature review. *Education Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>
- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71–79.
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Martínez, A. M. M., de la Rosa, A. L., García, D. S., & Campoy, J. M. F. (2021). Escape rooms as a learning strategy for special education master’s degree students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147304>

- Mellado Jiménez, V., Borrachero Cortés, A. B., Brígido Mero, M., Melo Niño, L. V., Dávila Acedo, M. A., Conde Núñez, M. C., & Bermejo García, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(3), 11–36. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>.
- Martina, R. A., & Göksen, S. (2022). Developing educational escape rooms for experiential entrepreneurship education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5(3), 449-471.
- Rodríguez-Rivera, P., Rodríguez-Ferrer, J. M., & Manzano-León, A. (2025). Designing digital escape rooms with generative ai in university contexts: A qualitative study. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(3), 20.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/S10648-019-09498-W/TABLES/7>
- Sánchez, A. M. (2023). Using digital educational escape rooms as a motivational review tool for Economics. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100852. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100852>.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2015.12.003>
- Sierra Daza, M. C., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115.
- Sun, L., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2023). Game-based features in intelligent game-based learning environments: a systematic literature review. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2179638>
- Tondello, G. F., Kappen, D. L., Ganaba, M., & Nacke, L. E. (2019). Gameful Design Heuristics: A Gamification Inspection Tool. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 11566 LNCS, 224–244. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-22646-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22646-6_16)
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31(January), 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47–58.

## UNDERSTANDING CORPORATE REPORTS WITH GENERATIVE AI: INSIGHTS FROM A CLASSROOM EXPERIENCE

---

ROCIO BONSON FERNÁNDEZ  
*Freepik Company*

DAVID PEREA EL KHALIFI  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCTION

The emergence of generative artificial intelligence (GenAI) for text has rapidly become one of the most disruptive and promising technologies for the academic field. Its integration into higher education responds not only to the need for adaptation in the face of rapid technological advances but also to the opportunity to profoundly transform teaching and learning processes, research, and university management.

#### 1.1. TRANSFORMING LEARNING AND TEACHING

GenAI for text, exemplified by models such as Chat-GPT, Gemini, Copilot and others, enables the automatic creation of coherent and contextually relevant texts, opening a wide range of possibilities for personalized learning and universal access to knowledge. According to the Crue Universidades Españolas report (2024), GenAI can enhance higher education by personalizing learning, facilitating accessibility, providing real-time support, and increasing teaching efficiency (Crue Universidades Españolas, 2024; Davy Tsz Kit Ng et al., 2021; Hwang et al., 2020; Lamas et al., 2022; Lucking et al., 2016; Popenici et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2019). These capabilities allow students with different learning styles and paces to receive materials tailored to their needs, which increases motivation and the effectiveness of the educational process.

Moreover, GenAI fosters creativity and interactivity in the classroom. AI-based tools can generate original texts, images, and other educational materials, stimulating new forms of expression and creative learning. This approach not only enriches the educational experience but also prepares students for a labor market where creativity and adaptability are key competencies (Davy Tsz Kit Ng et al., 2021; Hwang et al., 2020; Lamerás et al., 2022; Lucking et al., 2016).

The use of GenAI in the creation of exercises, exams, and personalized feedback is redefining academic assessment. Automating repetitive tasks frees up time for educators to focus on higher-value activities, such as tutoring and personalized guidance (Kasneci et al., 2023; Lamerás et al., 2022; Luckin et al., 2016; Zawacki-Richter et al., 2019). Furthermore, integrating AI into the analysis of academic and corporate texts, as demonstrated in recent experiments with business administration students, enhances students' understanding and critical analysis skills, teaching them to ask better questions and evaluate the reliability of AI-generated responses, as shown in the present class experiment.

The literature also emphasizes that GenAI promotes the development of critical thinking and digital literacy. Students are not only consumers of AI-generated information but must also learn to discern its quality, detect biases, and understand its limitations, reinforcing essential skills for 21st-century digital citizenship and professional life (Cotton et al., 2023; Crue Universidades Españolas, 2024; Lamerás et al., 2022; Popenici et al., 2017).

One of the major contributions of GenAI is the democratization of access to knowledge. The ability to generate materials in multiple languages and adapt content to different levels of difficulty allows higher education to be more inclusive and accessible for students from diverse sociocultural backgrounds and with different abilities (Zawacki-Richter et al., 2019). Recent studies indicate that AI can reduce entry barriers for students with disabilities or those who require specific support materials, thus contributing to more equitable education (Crue Universidades Españolas, 2024).

However, the integration of GenAI in academia presents significant challenges. These include the reliability of generated information, the risk of algorithmic bias, data protection, and the need to ensure authorship and academic integrity (Cotton et al., 2023; Crue Universidades Españolas, 2024; Lamerás et al., 2022; Popenici et al., 2017). For this reason, the literature insists on the importance of incorporating ethical reflection and training in digital skills into university curricula. Classroom experiences have shown that students value learning about the risks and limitations of AI, as well as discussing the responsible use of these technologies (Popenici et al., 2017).

### 1.2. IMPACT ON PROFESSIONAL TRAINING AND EMPLOYABILITY

Mastery of GenAI tools is becoming a transversal skill demanded in the labor market. Students who acquire the ability to interact with AI systems, formulate effective prompts, and critically evaluate generated results feel better prepared to face the challenges of the digital economy and to access higher-skilled jobs (Davy Tsz Kit Ng et al., 2021; Hwang et al., 2020; Kasneci et al., 2023; Lamerás et al., 2022; Lucking et al., 2016). The literature agrees that university education must anticipate these changes, integrating GenAI not only as a subject of study but also as a regular tool in the educational process.

### 1.3. EMPIRICAL EVIDENCE AND CLASSROOM EXPERIENCES

Recent studies, such as the experiment conducted with our business administration students, demonstrate the positive impact of GenAI on the understanding of financial and sustainability reports, the development of analytical skills, and the willingness to integrate new technologies into business analysis. Students reported improvements in their ability to interpret complex information, formulate relevant questions, and reflect on the ethical aspects of automation in decision-making.

These findings align with international research highlighting the potential of AI to transform higher education, provided its implementation is accompanied by faculty training strategies, clear institutional policies, and ongoing impact assessment (Davy Tsz Kit Ng et al., 2021; Hwang

et al., 2020; Kasneci et al., 2023; Lamerás et al., 2022; Lucking et al., 2016; Zawacki-Richter et al., 2019).

GenAI for text represents a unique opportunity to reinvent higher education, making it more personalized, inclusive, efficient, and oriented toward the development of key 21st-century skills. However, its integration must be critical and reflective, considering ethical challenges and the need for solid digital literacy. Academic literature and practical classroom experiences agree that GenAI is not just a tool but a driver of change that demands a profound renewal of pedagogical approaches and educational policies (Davy Tsz Kit Ng et al., 2021; Hwang et al., 2020; Kasneci et al., 2023; Lamerás et al., 2022; Lucking et al., 2016; Popenici et al., 2017).

Ultimately, the importance of GenAI for text in academic environments lies in its ability to enhance learning, democratize access to knowledge, and prepare students for a future where artificial intelligence will play a leading role in all professional and social spheres.

## 2. OBJECTIVES

The general objective of this study is to analyze the role that GenAI tools can play in strengthening the teaching-learning process in higher education, particularly in relation to the development of key competencies for interpreting and analyzing corporate reports. To this end, the study is based on a practical learning experience in which students were invited to explore several GenAI models to establish a conversation with those reports for a better understanding of their contents.

This initiative stems from the growing relevance of artificial intelligence in the contemporary business environment and its potential as a strategic ally in academic training. In a context in which digitalization is continuously transforming professional profiles and access to knowledge, it is considered necessary to integrate these technologies critically and reflectively into teaching practices.

Based on the above, the study sets out the following specific objectives:

- a) To explore students' prior familiarity with GenAI tools, both in academic and professional contexts, to understand the level of experience from which they approach the use of these technologies.
- b) To identify which GenAI tools were used during the training activity and how they were specifically applied to the analysis of the selected business reports.
- c) To evaluate students' perceptions regarding the usefulness, strengths, and limitations of GenAI tools, especially in complex analytical tasks such as drawing conclusions, identifying key elements, and formulating interpretive judgments.
- d) To analyze the contribution of the experience to the development of digital, analytical, and critical skills, as well as its perceived impact on students' future professional training.
- e) To reflect on the pedagogical potential of GenAI tools not only as technical resources but also as facilitators of more active, autonomous, and personalized learning, aligned with the demands of today's professional environment.
- f) To assess the ethical dimension of GenAI use in education, considering students' perceived risks—such as dependence, the decontextualization of information, or the need for critical thinking—and to promote responsible use of these technologies in the classroom.

Finally, the study aims to generate useful evidence to guide future teaching practices and curriculum design in business programs, contributing not only empirical results but also a foundation for reflection on the critical, ethical, and pedagogical integration of GenAI in higher education.

### 3. METHODOLOGY

The learning experience was conducted within the framework of an introductory course on Corporate Reporting Analysis (Bonsón & Bédnarová, 2021) that aims to provide the appropriate framework for

understanding corporate reports and using them as raw material for analyzing performance, risks and strategies of a company or business group. These documents are essential though hard to understand sources of information and hence it was considered appropriate to introduce GenAI tools that could help students to approach their analysis in a simpler and effective way.

This research is based on a teaching experience carried out within the framework of the Bachelor's Degree in Business Administration and Management. The activity was integrated into an introductory course in the curriculum, aimed at familiarizing students with the fundamentals of business operations, including the interpretation of key documents such as financial statements and sustainability reports. Given that these documents are essential sources of information for understanding an organization's performance, risks, and strategies, it was considered appropriate to introduce AI tools that would allow students to approach their analysis from a more modern, practical, and technological perspective.

The experience was structured in four consecutive phases, designed to progressively guide students in the acquisition of digital and analytical skills, while encouraging the critical application of theoretical knowledge.

#### Phase 1: Introduction to the business context and corporate reports

The first phase consisted of a theoretical introduction to business reports, with special attention to their structure, purpose, and usefulness for both internal and external stakeholders. Explanations were provided about the main sections of financial statements (such as the balance sheet, income statement, and cash flow statement) and sustainability reports (covering environmental, social, and governance—ESG—areas). This phase enabled students to acquire the necessary foundations to understand the information contained in these documents, as well as their relevance to strategic decision-making.

#### Phase 2: Training in artificial intelligence tools

The second phase aimed to familiarize students with various artificial intelligence tools, such as ChatGPT, Gemini, Copilot, Deepseek, Claude,

Mistral Le Chat or NotebookLM, among others. Basic guidance was provided on how these tools function, their most common uses in textual analysis, and some ethical and critical considerations regarding their use. The objective was to prepare students to use these tools autonomously and responsibly, understanding both their capabilities and limitations when dealing with technical or contextualized information.

### Phase 3: Guided analysis of reports using AI

The third phase involved the practical and applied component of the teaching experience. Students were organized into working groups, each assigned (or allowed to choose) a real company with publicly available financial and sustainability reports. Each group was invited to use a minimum of three GenAI models to read, interpret, and extract relevant information from the selected reports, thereby applying the theoretical knowledge acquired in the previous phases. At any time, they were encouraged to compare the outputs of the different models they decided to use. The groups were also invited to think about the most appropriated prompts to meet their information needs. Some examples of prompts include (see Table 1):

**TABLE 1.** *Examples of analytical prompts for business report evaluation*

<b>Structural analysis of the balance sheet</b>
For the selected company, identify the consolidated balance sheet and extract: 1. Total assets 2. Non-current assets 3. Current assets 4. Shareholders' equity 5. Non-current liabilities 6. Current liabilities. Express all of the above figures as percentages of total assets.
<b>Asset turnover</b>
For the selected company: 1. Find the revenue figure in the consolidated income statement. 2. Find the total assets in the consolidated balance sheet. 3. Calculate the asset turnover = revenue / total assets.
<b>PER calculation</b>
Find the stock price and earnings per share for the selected company. Divide the price by the earnings per share to obtain the PER.
<b>Concreteness vs. aspiration</b>
Recover all paragraphs referring to decarbonization, identifying those that refer to concrete actions and those that are mere declarations of intent.
<b>Decarbonization strategy</b>

What is the decarbonization strategy of the selected company. Provide a brief summary of it.
<b>Gender pay gap</b>
Is there a gender pay gap in the selected company?
<b>AI risks</b>
In the selected report, identify mentions of risks related to artificial intelligence.
<b>GenAI</b>
What GenAI projects or applications are mentioned in the selected report?

Source: based on Bonsón, Bednárová, and Perea-Khalifi (2025).

The use of GenAI streamlined the process of reading and understanding complex documents, making it easier to identify key data, detect recurring themes, and formulate preliminary conclusions. Students gave oral presentations and submitted written reports on their analysis results, also reflecting on the advantages and challenges of using technological tools in the process.

#### Phase 4: Final assessment through a survey

The fourth and final phase of the project consisted of evaluating the learning experience from the students' perspective through a structured survey administered at the end of the practical activity. This tool made it possible to collect relevant data on the perception of using GenAI tools in the analysis of corporate reports and their impact on the learning process.

The survey was designed to capture a comprehensive view of the experience and was organized into six thematic blocks:

**Previous experience and tools used:** This section explored students' familiarity with GenAI tools prior to the activity, as well as the specific applications they used during the analysis (such as ChatGPT, Gemini, Copilot, Deepseek, among others). It also helped identify students' technological preferences.

**Assessment of GenAI use in the course:** Students evaluated, using Likert-type scales, aspects such as the usefulness of GenAI in facilitating report comprehension, its effect on their motivation, and their overall perception of integrating these technologies into the academic context.

**Skills developed:** This block investigated students' perceptions of the skills they acquired or strengthened through the use of GenAI,

particularly regarding critical reading, the analysis of complex information, and the ability to synthesize relevant data.

Application in other business areas: Students were asked to indicate in which other subjects or business-related areas they believed GenAI tools could be useful, in order to assess their cross-disciplinary perspective and projections for the use of these technologies beyond the specific course.

Impact on academic training and professional future: Respondents reflected on the added value of the experience in their academic development and preparation for the labour market, indicating whether they believed this initiative gave them a competitive advantage as future professionals.

Ethics and responsibility in the use of AI: Finally, questions were posed regarding the ethical use of these tools, such as the risk of overdependence, the potential spread of inaccurate information, and the need to maintain a critical and reflective attitude toward AI-generated content.

The anonymous survey combined closed-ended questions, five-point Likert scales, and open-ended response fields, allowing for the integration of quantitative analysis with qualitative insights from students. The data collected form the empirical core of this chapter and serve as the basis for interpreting the impact of this innovative teaching-learning initiative within the context of higher education in the field of business.

## 4. RESULTS

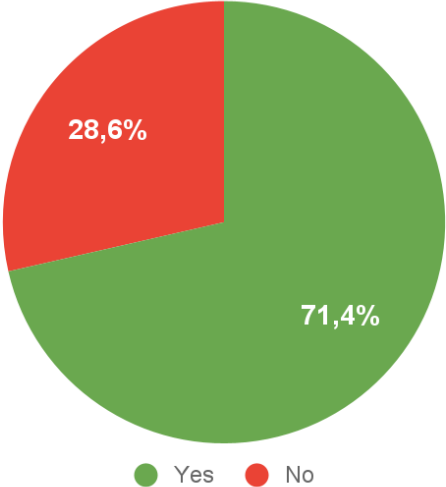
The survey was completed by a total of 28 students enrolled in the Bachelor's Degree in Business Administration and Management, who participated in a practical activity focused on the analysis of financial and sustainability reports using generative Artificial Intelligence (GenAI) tools. The results are presented in six thematic sections based on the defined axes for analysis:

### 4.1. PREVIOUS EXPERIENCE AND TOOLS USED

In this section, we explored students' familiarity with Artificial Intelligence (AI) tools before the activity. The majority of respondents had used GenAI tools in academic or professional contexts prior to this

experience. Specifically, 71.4% of students reported having used GenAI tools before, while 28.6% had not (see Graph 1).

**GRAPH 1.** *Have you ever used artificial intelligence tools in academic or professional contexts?*

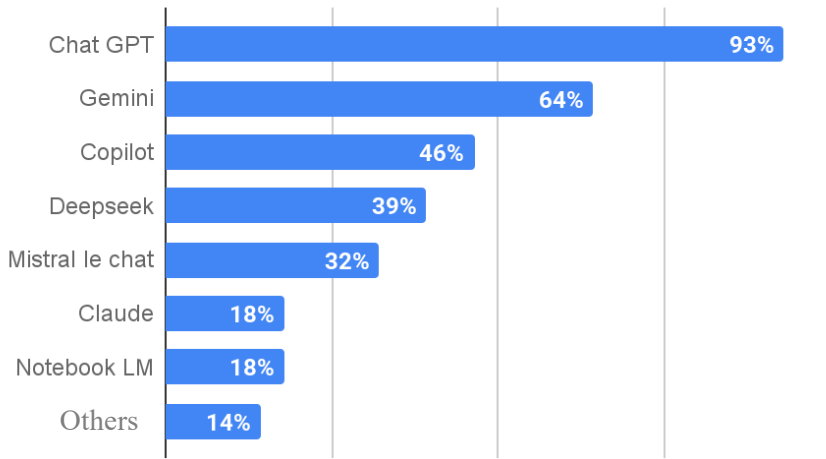


Source: Own elaboration

Regarding the specific GenAI tools used during the activity, ChatGPT was by far the most frequently used tool, with 93% of students reporting its use (see Graph 2). The second most popular tool was Gemini, used by 64% of participants, followed by Copilot (46%), and Deepseek (39%). Other tools like Mistral le Chat, Claude, and Notebook LM were also used, though less frequently, with 32%, 18%, and 18% of respondents respectively. Additionally, 14% of students indicated using other, unspecified tools.

These results suggest that students preferred tools with higher accessibility and widespread recognition, such as ChatGPT, which aligns with its dominant presence in educational and professional contexts. However, the use of other tools, such as Gemini and Copilot, highlights an interest in exploring a range of GenAI applications for analysis.

**GRAPH 2.** Which GenAI tool(s) did you primarily use during the activity?



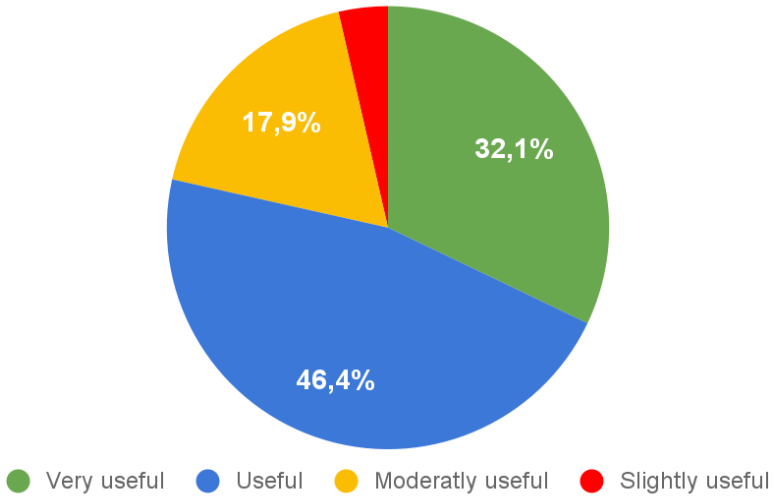
Source: Own elaboration

#### 4.2. ASSESSMENT OF GENAI USE IN THE COURSE

When evaluating the perceived usefulness of GenAI tools for analyzing financial and sustainability reports, a significant majority of students found these tools to be helpful. Specifically, 32% of participants considered the tools to be very useful, while 46% described them as useful (see Graph 3). Only a small percentage found the tools to be moderately useful (18%), with an even smaller group rating them as slightly useful (4%). Remarkably, 0% of students felt that GenAI tools were not useful at all for the analysis of the reports.

These findings demonstrate that, overall, students had a positive perception of the value GenAI tools provided in helping them understand and analyze complex business reports. The high percentage of students who found the tools either "very useful" or "useful" indicates their effectiveness in supporting the learning objectives of the activity.

**GRAPH 3.** *Perceived usefulness of GenAI tools for analyzing financial and sustainability reports*



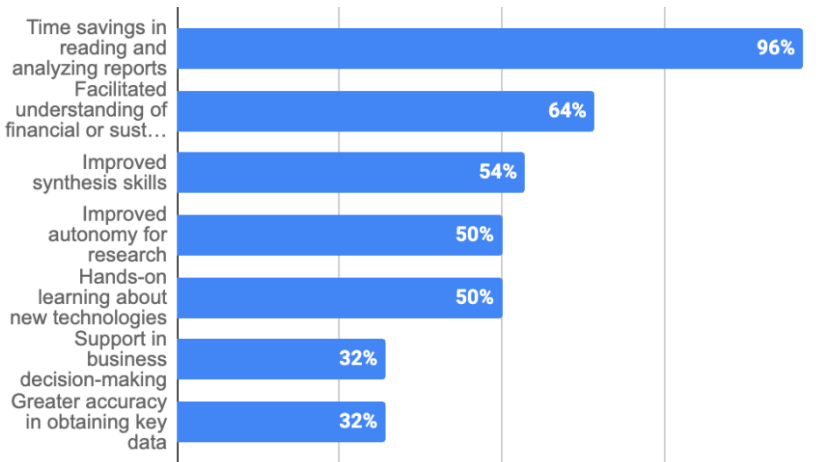
Source: Own elaboration

When students were asked about the advantages of using GenAI tools in analyzing financial and sustainability reports, the results revealed that a significant number of participants found clear benefits in their use (see Graph 4). The most notable advantage reported was time savings, with 96% of students indicating that these tools allowed them to complete reading and analysis tasks more efficiently. In addition to this, 64% of respondents felt that GenAI tools facilitated their understanding of financial or sustainability concepts, which suggests that the technology enhanced comprehension of complex material. Moreover, 54% of students stated that the tools helped to improve their synthesis skills, while 50% reported increased autonomy for research and hands-on learning about new technologies. Additionally, 32% of students acknowledged that these tools played a role in supporting business decision-making. These findings demonstrate that the use of GenAI tools was highly regarded, especially in terms of their ability to save time and aid in skill development.

Despite the positive outcomes, students also identified several difficulties when using GenAI tools for report analysis (see Graph 5). The most significant issue, raised by 68% of students, was that some responses

generated by the GenAI tools were not accurate or useful. This concern was followed by 61% of students reporting that they struggled with evaluating the reliability of the information provided.

**GRAPH 4.** *Perceived advantages of using GenAI tools in report analysis*



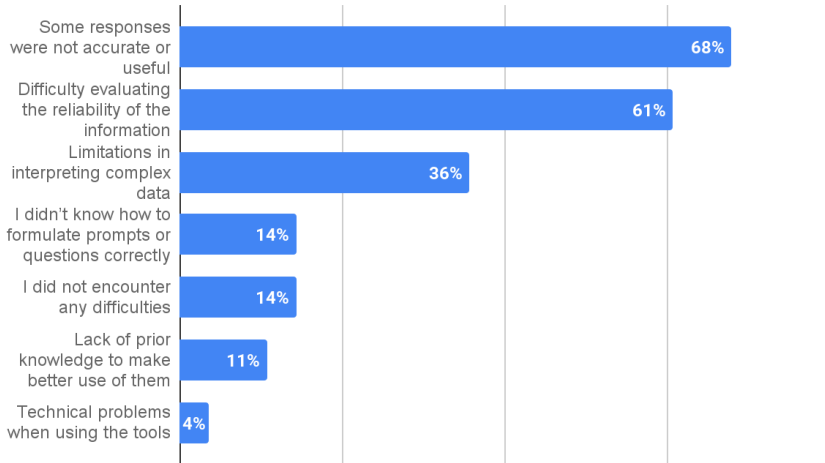
Source: Own elaboration

Additionally, 36% mentioned that they encountered limitations in interpreting complex data, which may have hindered their ability to fully leverage the tools for deeper analysis. A smaller percentage of students noted challenges with formulating prompts or questions correctly (14%), and lack of prior knowledge to make better use of the tools (11%). Interestingly, 14% of students reported that they did not encounter any difficulties at all, suggesting that for some, the tools were straightforward and intuitive to use. Finally, 4% experienced technical problems during the activity.

The findings point to a clear advantage in the use of GenAI tools for report analysis, particularly in terms of time efficiency and enhanced understanding of complex content. However, the challenges noted by students regarding the accuracy and reliability of AI-generated responses highlight areas where additional training may be needed. These

results suggest that while GenAI tools offer significant benefits, it is essential for students to develop critical thinking skills to properly assess and utilize the information generated by these technologies.

**GRAPH 5.** *Perceived difficulties of using GenAI tools in report analysis*



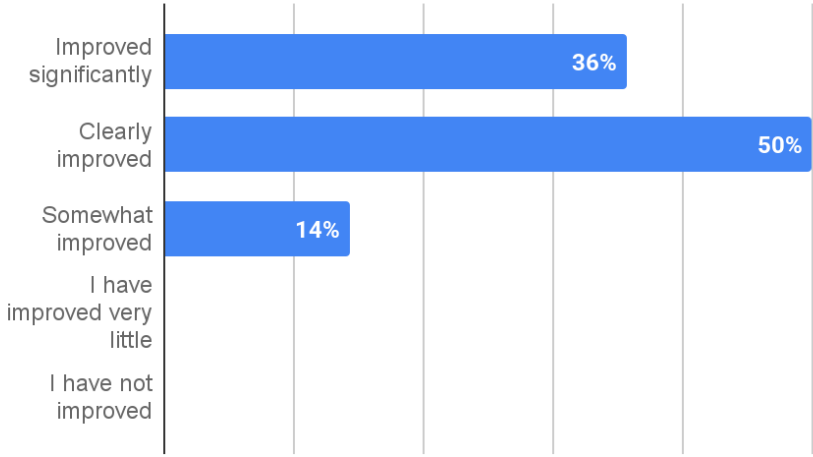
Source: Own elaboration

### 4.3. SKILLS DEVELOPED

When students were asked about their improvement in financial interpretation skills, a majority of them reported a positive change. 50% of students felt that their skills had clearly improved, while 36% believed that they had been significantly improved. Only 14% indicated that their skills had somewhat improved, while none of the participants reported minimal or no improvement in this area (see Graph 6).

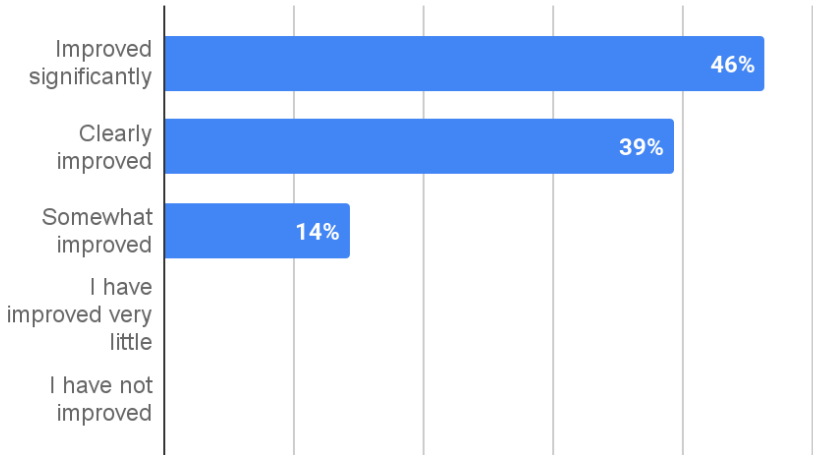
Similarly, when asked about their improvement in understanding sustainability reports, 46% of students felt they had significantly improved, and 39% reported a clear improvement in their ability to comprehend sustainability-related content. 14% noted a somewhat improved understanding, while none of the respondents indicated minimal or no improvement in this area (see Graph 7).

**GRAPH 6.** *Perceived improvement in financial interpretation skills*



Source: Own elaboration

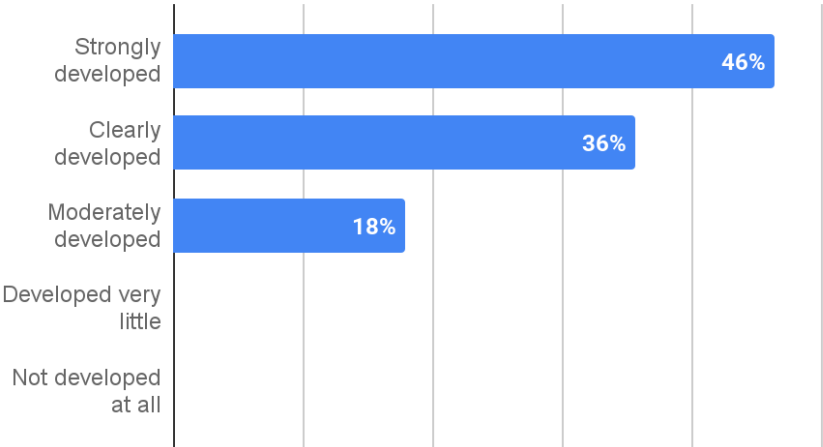
**GRAPH 7.** *Perceived improvement in understanding sustainability reports*



Source: Own elaboration

Regarding the development of skills to integrate new technologies into business analysis, 46% of students reported that these skills were strongly developed, and 36% felt they had been clearly developed. A smaller percentage of participants (18%) indicated that their skills had been moderately developed, while none reported that they had developed such skills very little or not at all (see Graph 8).

**GRAPH 8.** *I have developed skills to integrate new technologies into business analysis.*

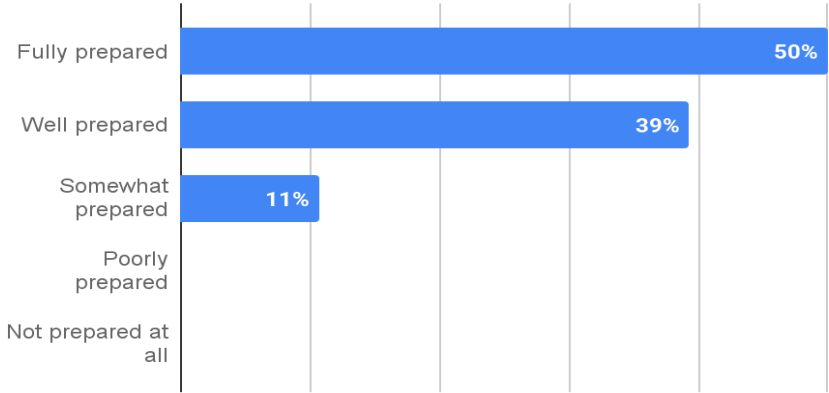


Source: Own elaboration

In terms of preparedness to use digital tools in professional contexts, the majority of students felt well-prepared. 50% of respondents felt fully prepared, and 39% felt well prepared to use digital tools in a professional setting. 11% felt somewhat prepared, while no students indicated feeling poorly prepared or not prepared at all (see Graph 9).

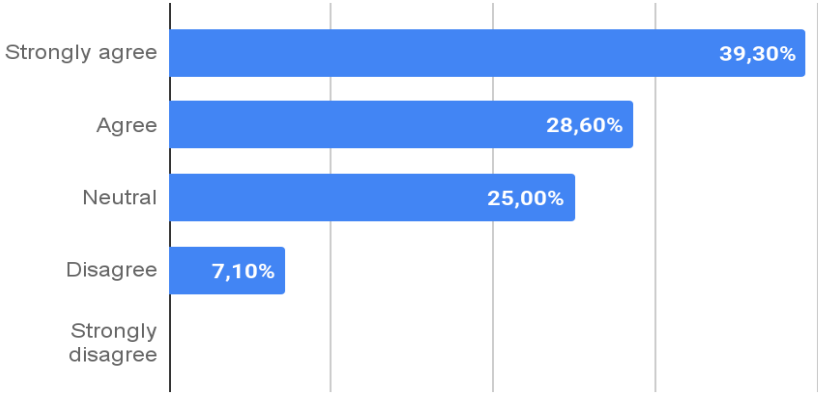
When it comes to the impact of GenAI on critical and analytical thinking, most students reported a positive effect. 39.3% strongly agreed that GenAI fostered their critical and analytical thinking, and 28.6% agreed with this statement. 25% were neutral, while 7.1% disagreed, and no students strongly disagreed (see Graph 10).

**GRAPH 9.** *I feel more prepared to use digital tools in professional contexts.*



Source: Own elaboration

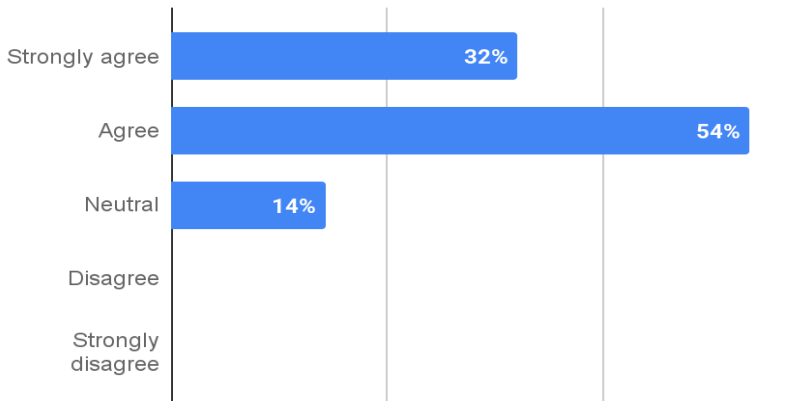
**GRAPH 10.** *The use of GenAI fostered my critical and analytical thinking*



Source: Own elaboration

Regarding the ability to formulate effective prompts for GenAI tools, 54% of students agreed that they could effectively formulate prompts, and 32% strongly agreed. A smaller portion of students (14%) were neutral, while none of the participants disagreed or strongly disagreed with the statement (see Graph 11).

**GRAPH 11.** *I have the ability to formulate effective prompts for GenAI tools*



Source: Own elaboration

The data shows a strong perceived improvement in various competencies among students, especially in areas related to financial interpretation and understanding sustainability reports. Furthermore, students reported significant progress in developing the skills necessary to integrate new technologies into business analysis and using digital tools in professional contexts. The impact of GenAI on critical thinking and analytical abilities was also positively perceived, indicating that GenAI tools can enhance these key cognitive skills. Lastly, a high level of confidence in the ability to formulate effective prompts suggests that students are becoming more comfortable using GenAI tools in a structured and productive way.

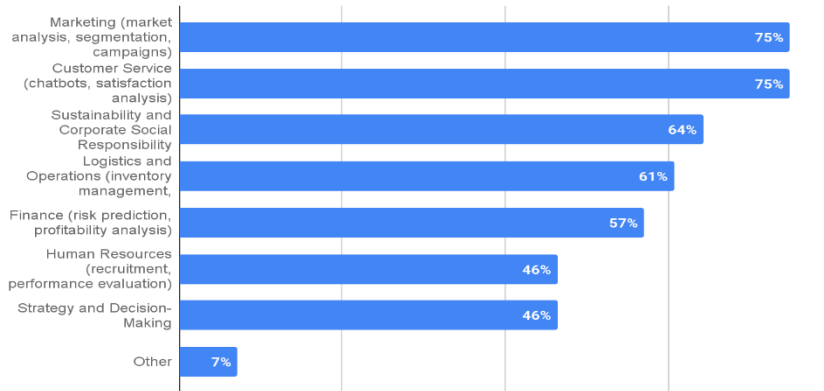
When students were asked about which **other business areas** they believed artificial intelligence tools could be applied to, the results highlighted several fields where GenAI is seen as highly beneficial (see **Graph 12**). **75%** of students thought GenAI tools would be especially useful in **marketing**, particularly for tasks such as market analysis, segmentation, and campaign management.

#### 4.4. APPLICATION IN OTHER BUSINESS AREAS

This was closely followed by **customer service**, where **75%** of respondents felt GenAI could be applied to **chatbots** and **satisfaction**

**analysis.** Additionally, **64%** of students identified **sustainability and corporate social responsibility** as areas where GenAI could offer valuable support, suggesting a growing awareness of the role GenAI plays in these increasingly important domains.

**GRAPH 12.** *In which other business areas do you think it would be useful to apply artificial intelligence tools?*



Source: Own elaboration

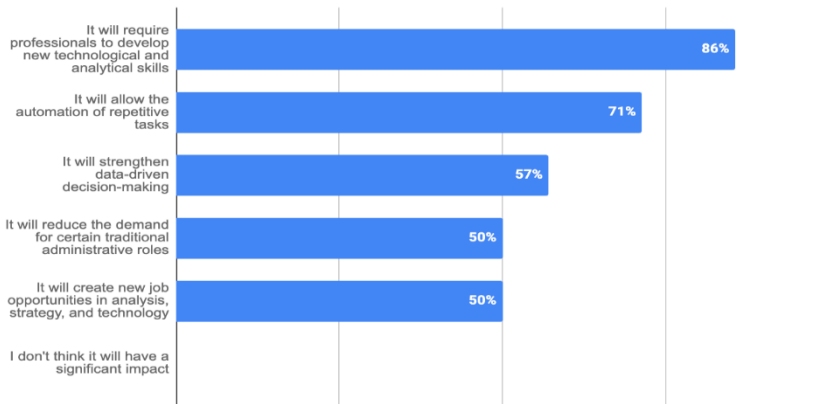
Other business areas where GenAI was seen as beneficial included **logistics and operations** (61%), particularly for inventory management and optimization, and **finance** (57%), where GenAI tools were considered useful for tasks like **risk prediction** and **profitability analysis**. In contrast, **human resources** (46%) and **strategy and decision-making** (46%) were also recognized as areas where GenAI could be applied, though to a lesser extent compared to other fields. A small percentage of students (7%) mentioned **other** business areas, but overall, the majority saw GenAI as having strong potential across multiple facets of business management.

When asked about the potential impact of GenAI on professions related to business administration and management, the responses were overwhelmingly positive in terms of technological integration (see Graph 13). A striking 86% of students believed that GenAI would require professionals to develop new technological and analytical skills in order to

stay competitive in the job market. Moreover, 71% thought GenAI would allow the automation of repetitive tasks, thus freeing up human resources for more strategic and complex roles.

Additionally, 57% of students felt that GenAI would strengthen data-driven decision-making, reflecting the growing importance of data analytics in business management. However, students also acknowledged that GenAI might lead to changes in traditional job structures, with 50% believing that GenAI would reduce the demand for certain administrative roles and 50% seeing it as a force that could create new job opportunities in areas like analysis, strategy, and technology. Interestingly, 0% of students felt that GenAI would not have a significant impact on business professions, indicating strong belief in its transformative potential.

**GRAPH 13.** *What impact do you think GenAI will have on professions related to business administration and management?*



Source: Own elaboration

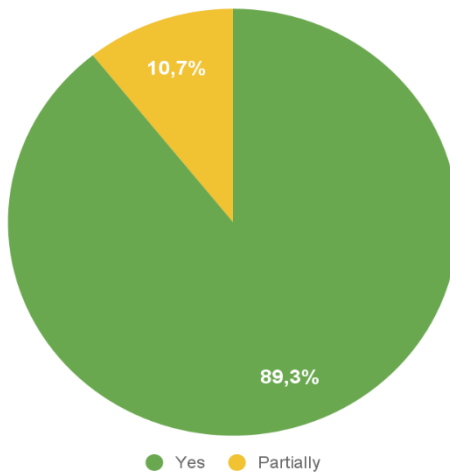
The data suggests that students see GenAI as a versatile tool with the potential to enhance various business operations, especially in marketing, customer service, and sustainability. Moreover, they recognize the importance of GenAI in shaping future professional landscapes, particularly in terms of skill development and automation of routine tasks. The broad consensus is that GenAI will not only change existing roles

but will also create new opportunities in emerging fields like data analysis, strategy development, and technology-driven decision-making.

#### 4.5. IMPACT ON ACADEMIC TRAINING AND PROFESSIONAL OUTLOOK

When students were asked whether the use of GenAI had improved their understanding of the course content, the majority responded affirmatively (see Graph 14). An overwhelming 89.3% of students felt that GenAI had improved their comprehension of the material, while 10.7% indicated that it had partially improved their understanding. These results suggest that GenAI tools were largely successful in enhancing students' grasp of the course topics, supporting the integration of GenAI into educational contexts.

**GRAPH 14.** *Do you think the use of GenAI has improved your understanding of the course content?*

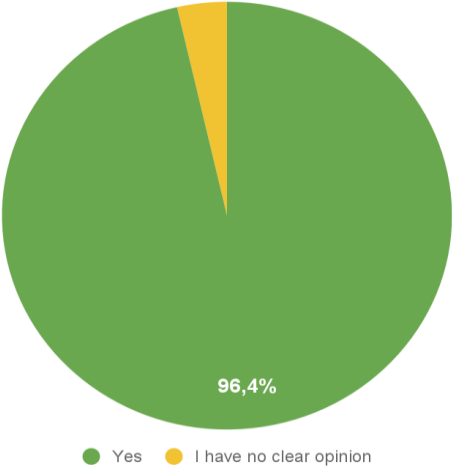


Source: Own elaboration

Regarding the question of whether students would recommend continuing to use GenAI tools in future editions of the course, the vast majority expressed clear support for their continued use (see Graph 15). 96.4% of respondents indicated that they would recommend the use of these tools, while a small proportion of students stated that they had no

clear opinion. This high level of endorsement reflects the overall positive reception of GenAI tools in the learning process.

**GRAPH 15.** *Would you recommend continuing to use this type of tool in future editions of the course?*

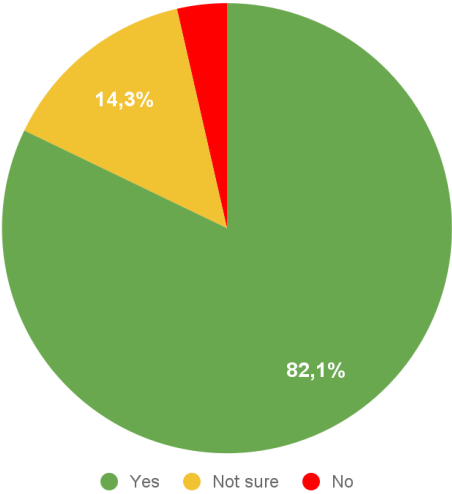


Source: Own elaboration

When asked whether knowledge of GenAI tools gives them a competitive advantage in the job market, 82.1% of students agreed, believing that familiarity with these tools is beneficial for their future careers (see Graph 16). A smaller portion, 14.3%, were unsure about the competitive advantage provided by GenAI knowledge, while the remaining students felt that GenAI knowledge would not provide any advantage. These results suggest that most students recognize the growing importance of GenAI in the professional world and its potential to enhance their career prospects.

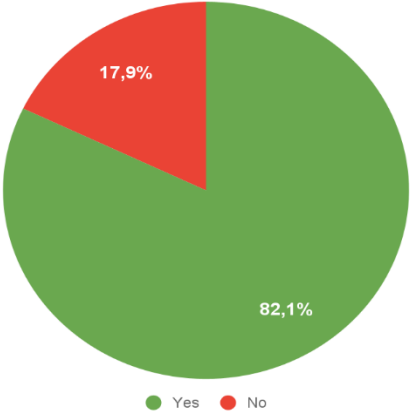
Finally, when asked whether they were interested in receiving additional training on the use of GenAI in other areas of the company, 28.1% of students expressed interest, while 17.9% indicated that they were not interested (see Graph 17). This shows a clear desire among a significant portion of the students to further develop their GenAI skills, particularly in broader business contexts, which could potentially help them navigate the evolving landscape of the modern workforce.

**GRAPH 16.** Do you consider that knowledge of GenAI tools gives you a competitive advantage in the job market?



Source: Own elaboration

**GRAPH 17.** Interested in receiving additional training on the use of GenAI in other areas of the company?



Source: Own elaboration

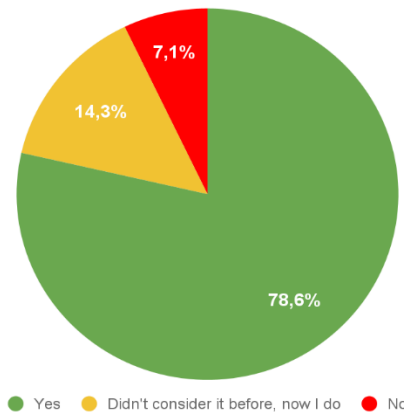
The data reveals a strong positive perception regarding the integration of GenAI tools into the educational experience. The majority of students

felt that GenAI tools not only enhanced their understanding of course material but also provided them with a competitive advantage in the job market. Additionally, there is a clear interest in expanding GenAI knowledge across other business areas, which reflects the increasing importance of GenAI skills in a wide range of professional fields.

#### 4.6. ETHICS AND RESPONSIBILITY IN GENAI USE

When asked whether they had reflected on the potential risks or biases that GenAI might present in business analysis, the majority of students reported having considered these aspects (see Graph 18).

**GRAPH 18.** *Have you reflected on the potential risks or biases that GenAI might present in business analysis?*

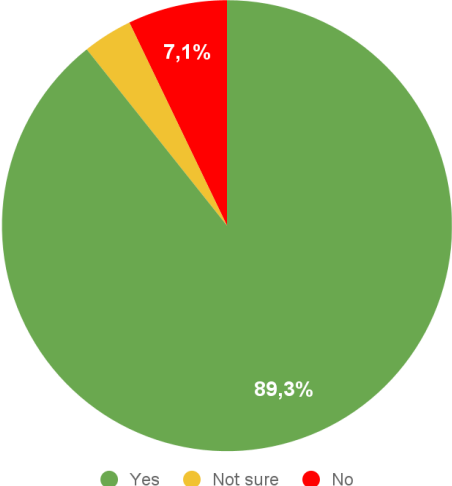


Source: Own elaboration

78.6% of respondents indicated that they had already reflected on these risks, acknowledging the importance of recognizing potential biases in AI-generated content. A smaller portion, 14.3%, stated that they had not considered it before, but now recognized the significance of such reflections. Only 7.1% of students indicated that they had not reflected on the potential risks or biases of GenAI at all. This suggests a growing awareness among students about the importance of critically assessing the use of GenAI tools in business contexts.

In regard to whether it is important to address ethical aspects of GenAI use during their academic training, the vast majority of students agreed (see Graph 19). 89.3% of students affirmed that it was crucial to include discussions on the ethics of GenAI in their academic journey. Only 7.1% felt that it was not important, and the remaining respondents were unsure about the relevance of ethical considerations in GenAI training. These results underscore the importance students place on integrating ethical reflections into their education, recognizing the potential implications of GenAI in the professional world.

**GRAPH 19.** *Do you think it is important to address ethical aspects of GenAI use during your academic training?*



Source: Own elaboration

The findings reveal a high level of awareness among students regarding the risks and biases associated with GenAI tools in business analysis, as well as a strong belief in the need to address ethical aspects of GenAI in academic settings. This suggests that students are not only interested in the technical and practical uses of GenAI but also in understanding its ethical implications as they prepare for their future professional roles.

## 5. CONCLUSIONS

This study highlights the transformative potential of GenAI tools in enhancing business education. The integration of GenAI into the learning process has proven to be an effective strategy for improving students' understanding of complex business concepts, such as financial analysis and sustainability reporting. The use of GenAI tools has not only contributed to the development of digital and analytical skills but has also fostered critical thinking and a more autonomous approach to learning.

One of the most significant takeaways from the study is the recognition of GenAI as an essential tool for preparing students for the evolving job market. The demand for technological and analytical proficiency in future professionals is increasing, and GenAI is positioned as a key component of this shift. Students see GenAI knowledge as a competitive advantage, aligning with the growing emphasis on data-driven decision-making and automation in the business world.

In addition to technical skills, the study reveals that students are also becoming more conscious of the ethical implications of GenAI in business. There is a clear awareness of the potential risks and biases that GenAI can introduce, and students expressed a strong desire to explore the ethical dimensions of GenAI use in their academic training. This highlights the importance of fostering a balanced and reflective approach to GenAI, ensuring that it is used responsibly and in a manner that complements human judgment.

Moreover, the overwhelming support for continued GenAI integration into future course editions reflects its perceived value in the educational experience. Students are eager to expand their knowledge of GenAI and explore its applications across various business domains, signaling the need for a broader and deeper incorporation of these tools into business curricula.

Overall, the findings suggest that GenAI tools, when integrated thoughtfully into educational settings, can significantly enhance both the academic development and professional preparedness of students. However, it is crucial that this integration be accompanied by a strong ethical framework, ensuring that students not only develop technical

competencies but also learn to navigate the ethical challenges posed by these technologies. As GenAI continues to shape the business landscape, it will remain essential for educators to balance the technological opportunities GenAI presents with the critical, responsible use of these tools.

## 6. ACKNOWLEDGMENTS

We would like to express our sincere gratitude to Professor Enrique Bonsón, Professor at the University of Huelva in the Department of Financial Economics, Accounting, and Operations Management, for his invaluable guidance, support, and expertise throughout this research. His experience and advice in the field of new technologies applied to accounting and business management have been essential to the development of this work. We deeply appreciate his dedication and continuous willingness to guide us during the entire research process.

## 7. REFERENCIAS

- Bonsón, E., Bednárová, M., & Perea-Khalifi (2025). Ingeniería de peticiones para el análisis de la información relacionada con la gobernanza de la inteligencia artificial utilizando sistemas RAG. *Revista AECA*, 149.
- Bonsón, E., & Bednárová, M. (2021). *Análisis de la información corporativa*. Pirámide Ediciones. <https://www.edicionespiramide.es/libro/economia-y-empresa/analisis-de-la-informacion-corporativa-enrique-bonson-9788436844221/>
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S. & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 146–157. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Crue Universidades Españolas. (2024). Informe sobre el impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. <https://bit.ly/445BFz1>

- Davy Tsz Kit Ng, Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Hwang, G.-J., Xie, H., Wah, B. W. & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- Kasneci, E., Sessler, K. & Bannert, M. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Lameras, P. & Arnab, S. (2022). Power to the Teachers: An exploratory review on artificial intelligence in education. *Information*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.3390/info13010014>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <http://bit.ly/4kNyEdM>
- Popenici, S. A. D. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Roll, I. & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

## USO DE CHATGPT EN TAREAS SUPERVISADAS DURANTE UN CURSO DE MATEMÁTICA EDUCATIVA

---

ÁNGEL COLÍN

*Universidad de Cádiz –Facultad de Ciencias de la Educación*

### 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de inteligencia artificial (IA) en las actividades humanas se ha convertido en un foco de atención para las instituciones mundiales (Naciones Unidas, 2024, UNESCO, 2024). En el parlamento europeo, por ejemplo, se tiene publicada información relacionada con el uso de la IA y la influencia que tiene en nuestras vidas. Definen la IA como “la habilidad de una máquina de presentar las mismas capacidades que los seres humanos, como el razonamiento, el aprendizaje, la creatividad y la capacidad de planear” (Parlamento europeo, 2021).

Según la Comisión europea, existen dos tipos de IA: la IA de software, que son los asistentes virtuales, software de análisis de imágenes, motores de búsqueda, sistemas de reconocimiento de voz y rostro, y la IA integrada, como los robots, drones, vehículos autónomos, Internet de las Cosas.

Para López y Brunet (2024), la IA puede estar basada en el conocimiento o puede estar basada en datos. La IA basada en datos actúa con algoritmos que emulan el conocimiento humano, analizan y responden a las necesidades para resolver problemas de un entorno concreto o especializado. La IA basada en datos, actúa como un sistema de algoritmos para analizar grandes cantidades de datos, extraer patrones y obtener soluciones a problemas de tipo computacional. Para los propósitos de este trabajo, únicamente se ha considerado la IA basada en el conocimiento, en particular, en ChatGPT, que es una plataforma interactiva basada en texto con la que se puede establecer un diálogo completo con el usuario.

La IA se encuentra incorporada en las actividades académicas en casi todo el mundo y los contenidos curriculares de cualquier nivel educativo se adaptan a su entorno y al desarrollo continuo de las tecnologías digitales. La IA es utilizada por el alumnado, docentes e investigadores como una herramienta que facilita el trabajo y ahorra tiempo para el cumplimiento de tareas y estudios que pueden conducir a una investigación (Acosta, 2024). Permite consultar de forma inmediata el contenido de las fuentes bibliográficas, los conceptos y los tópicos que se requieren para llevar a cabo un estudio, incluso puede generar un texto que podría considerarse suficiente para la entrega de un informe estructurado. Sin embargo, las plataformas interactivas como ChatGPT tienen limitaciones en algunas áreas. Varios autores coinciden en que ChatGPT carece de conocimientos de geometría, patrones geométricos o álgebra generalizada, por lo que es posible que la respuesta a los comandos de entrada sea distinta a los resultados esperados por el usuario (Wardat et al., 2023).

La incorporación de IA y ChatGPT en el ámbito académico han conducido a cambiar las técnicas de enseñanza-aprendizaje desde las primeras etapas escolares hasta los grados superiores universitarios (Castillo y Merchant, 2023; Guayllas et al., 2025). En la mayoría de las universidades españolas por ejemplo, la educación se enfoca hacia la transformación de los procedimientos y las prácticas tradicionales que se llevan a cabo en las aulas con el fin de potenciar las capacidades del estudiantado y desarrollar sus competencias en las nuevas tecnologías con mayor eficacia (Real Decreto 822/2021, 2021).

Diversos estudios demuestran que ChatGPT se encuentra prácticamente incorporada en la enseñanza-aprendizaje del estudiantado universitario. Se está explorando su incorporación oficial con enfoques pedagógicos en diversas universidades, en las que se reconoce su potencial para modificar los métodos tradicionales de enseñanza, mejorar la participación del alumnado y fomentar la experiencia educativa personalizada (García, 2023). Sin embargo, el uso de esta herramienta en las aulas está generando controversias éticas y problemas legales entre los docentes y académicos. Además, las tecnologías que tenemos hasta ahora para detectar el plagio, muchas veces no dan garantía de la originalidad de los contenidos de las tareas y proyectos académicos generados por

ChatGPT (Taveras-Sánchez, 2024). Por estas razones, es preciso establecer códigos de ética y supervisión en las tareas y prácticas educativas. La declaración de Beijing (UNESCO, 2019) y la declaración de Barcelona (IIIA-CSIC, 2017), son marcos de referencia para un uso ético de estas tecnologías (Hernández-Fernández, 2023).

En este capítulo se presenta una experiencia docente, orientada hacia el uso responsable y ético que el profesorado en formación hace de esta herramienta en las prácticas educativas para desarrollar competencias digitales y de comunicación de resultados matemáticos. Se pretende integrar el lenguaje personalizado de cada estudiante con el lenguaje automatizado de ChatGPT en las tareas supervisadas y reportes escritos. Las tareas que aquí se mencionan fueron realizadas por estudiantes que cursaban la asignatura Didáctica de las matemáticas I, en el segundo año del grado en educación primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GENERAL

- Integrar el lenguaje personalizado de los maestros en formación con el lenguaje automatizado de la IA en las tareas y reportes escritos de las prácticas educativas.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar competencias matemáticas de los maestros en formación mediante tareas supervisadas con IA.
- Activar las competencias digitales en las prácticas de educación matemática.

## 3. METODOLOGÍA

En este estudio la metodología es de tipo exploratorio-cualitativa (Hernández et al, 2014). En la muestra participó un grupo mixto de 60 estudiantes de 18-21 años, que cursaban la asignatura Didáctica de las

matemáticas 1 (DM1), en el segundo año del grado en educación primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Los instrumentos de análisis fueron 25 documentos escritos por el alumnado, los cuales se analizaron para conocer el grado de similitud con los documentos que genera la IA. El análisis por tanto, fue de contenido y de texto (Rico, 2013).

Para los propósitos de este estudio se eligieron cinco prácticas educativas con temas distintos, realizadas en equipos de 4-6 integrantes. Se pidió entregar un reporte escrito para cada práctica, en el que de manera opcional se permitió el uso de ChatGPT hasta un 30 %.

De todas las entregas recibidas, 25 fueron seleccionadas aleatoriamente para comprobar el porcentaje de similitud con el texto que genera la IA. Para esto se utilizó la plataforma “Smodin” (<https://smodin.io/es/detector-de-contenido-de-ia>) que permite detectar contenidos realizados con IA.

#### 4. RESULTADOS

Se analizaron 25 documentos, cuyo contenido fue introducido a Smodin en dos partes debido a las limitaciones en el número de caracteres que permite esta herramienta por ser de uso libre.

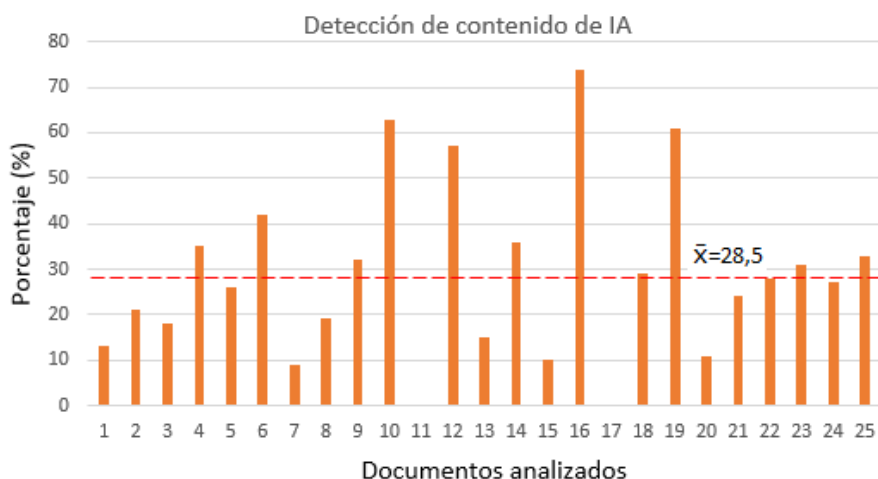
Los resultados que se muestran en el GRÁFICO 1, revelan que tan sólo dos documentos fueron escritos sin utilizar IA, mientras que, en el resto (92 %) se utilizó la plataforma ChatGPT. Se observó que diez documentos (40 %) excedieron el porcentaje permitido, los restantes se ajustaron a las condiciones establecidas con un promedio de 28.5 %.

Estos resultados exploratorios permiten visualizar los niveles de uso de ChatGPT en las tareas y prácticas educativas, conocer la predisposición hacia la IA y monitorear la decadencia en la escritura original de los futuros maestros.

La elaboración de reportes escritos en estas prácticas, tiene la finalidad de fomentar el desarrollo de las competencias de comunicación de resultados matemáticos. Esto conlleva no sólo a reflejar los resultados de forma material y generalizada, sino a la comprensión de los contenidos matemáticos implícitos en la actividad que se ha llevado a cabo en el aula y a la

preparación de un discurso propio. Así como en la lingüística se establece como máxima que “la lectura y la escritura son las puertas de acceso al conocimiento” (Campos, 2022), en educación matemática, es de igual importancia acceder a la consulta y lectura de los de los textos científicos para la adquisición de experiencia en la redacción de reportes técnicos.

**GRÁFICO 1.** *Uso de ChatGPT en las tareas y reportes escritos*



Fuente: Elaboración propia

Los fragmentos de texto que se muestran en la FIGURA 1, corresponden con dos de los reportes seleccionados para este análisis. En el primero (a), puede distinguirse fácilmente que el texto fue escrito sin el uso de herramientas de IA. La repetición constante de la cita en un párrafo de tan sólo cinco líneas es muy típico del alumnado que se inicia en la escritura formal y restringida por una norma. El uso de lenguaje coloquial y la redundancia en un concepto, también es muy común y están presentes en un gran número de párrafos a lo largo de todo el contenido. En cambio, en b), el lenguaje es elocuente y bien estructurado, resulta difícil encontrar errores gramaticales. A simple vista podría sorprender a los docentes que un estudiante de este curso escriba de esta manera. Por tanto, podría resultar evidente que el texto fue escrito con apoyo de una plataforma de IA.

**FIGURA 1.** Comparación de un texto escrito por humanos y uno generado con IA

<p><b>2.1. Operaciones aritméticas</b> <span style="float: right;">a)</span></p> <p>Según <u>Maza (2002)</u>, las operaciones aritméticas describen la realidad existente, y a su vez actúa sobre ella, logrando así transformaciones en ella. El término “adición” hace referencia a añadir. Asimismo, sumar es la unión de varios números en uno solo (<u>Maza, 2002</u>). Por otra parte destaca la operación de la sustracción, referida a la operación de restar. Se define como el análisis de la adición y su objeto reside en hallar el otro término, es decir, <u>según Maza (2002)</u>, se entiende como el hecho de realizar una suma ignorando uno de los sumandos. La operación de la sustracción se basa en la operación conjuntista de diferencia entre conjuntos. Por su parte, la operación de la adición es la operación inversa, por lo que el carácter inverso de la sustracción en relación con la adición resp...</p>
<p><b>3. Pensamiento proporcional</b> <span style="float: right;">b)</span></p> <p><b>3.1 Regletas de Cuisenaire</b></p> <p>Las regletas de Cuisenaire según Valero (2021), son un recurso didáctico para aprender matemáticas de forma manipulativa. Este material está compuesto por unas piezas de distintos colores y tamaños que se asocian con un número desde el 1 hasta el 10.</p> <p>Gracias a Georges Cuisenaire el aprendizaje de las matemáticas ha evolucionado con el paso del tiempo puesto que a través del juego los alumnos tanto de primaria como de infantil han ido entendiendo el sistema numérico de una manera innovadora y más divertida.</p> <p>Del mismo modo, las regletas de Cuisenaire sirven para introducir el concepto de descomposición de los números, puesto que este permite a los alumnos a comprender el proceso de manera más visual y manipulativa (Ver Fig. 3).</p>

Fuente: Elaboración propia

En la FIGURA 2 se muestran tres ejemplos proporcionados por *Smodin* después de suministrar los documentos para la detección de IA. El primero de los textos (a), no tiene ningún indicio de que haya sido generado por IA. En una simple lectura puede apreciarse el lenguaje coloquial, típico en estudiantes que se inician en la preparación de reportes técnicos. Además, los indicadores marcan 0 % en la generación con IA y 100 % en la escritura humana. Por el contrario, en b) y c), los porcentajes de texto generados por IA son del 11 % y 32 %. *Smodin* no solo detecta los porcentajes, sino que también resalta las líneas del párrafo detectado para identificarlo con mayor facilidad. Las características más importantes sobre la fiabilidad de esta herramienta son la rapidez del análisis y la precisión que puede llegar hasta el 91 %. Además, acepta textos escritos hasta en 100 idiomas (La Jornada, 2025).

**FIGURA 3.** Composiciones y transformaciones geométricas manuales



Fuente: Elaboración por estudiantes de DM1

Existe una clara diferencia entre la escritura humana y la generada con IA, sobre todo cuando el alumnado que la escribe se encuentra cursando los primeros años de sus estudios universitarios. Conforme va adquiriendo experiencia y desarrollando estas competencias, sus escritos tienden a un mejoramiento hasta ser capaces de tener un discurso propio. La revisión detallada de sus textos por ellos mismos y supervisada por un profesional, contribuye en gran medida en su progreso y disminuye el uso excesivo de la IA hasta hacer un uso moderado y responsable de las plataformas de IA.

En la TABLA 1, se muestra una lista comparativa de algunas acciones que podrían diferenciar la escritura humana de la generada por IA, basadas en los reportes escritos y entregados en estas prácticas.

**TABLA 2.** Comparación de las acciones entre los textos escritos por humanos y con IA

Escritura con IA	Escritura humana
Desarrollo cognitivo limitado por la IA.	Mayores posibilidades de desarrollo cognitivo.
Desarrollo de competencias digitales.	Habilidades y competencias procedimentales.
Búsqueda de referencias digitales rápida.	Búsqueda de referencias lenta.
Portabilidad simple (usb, email, mensaje).	Portabilidad simple (usb, email, mensaje).
Tiempo de escritura muy rápido, casi inmediato.	Tiempo de escritura lento.
Revisión, auto-corrección casi inmediata.	Revisión auto-corrección lenta.
Creatividad en la escritura: artificial-predeterminada.	Creatividad en la escritura: latente, emotiva, espontánea.
Lenguaje preciso, definido y estructurado.	Lenguaje con pequeños errores, definición y estructura aceptables.
Escritura fría, técnica, tecnológica, artificial.	Escritura cálida, emotiva, natural.
Costo: prácticamente gratuito.	Costo: prácticamente gratuito.

Fuente: Elaboración propia

## 5. CONCLUSIONES

Una de las mayores aportaciones que ofrecen las tecnologías digitales a los sistemas educativos es la IA. Favorece al profesorado en su labor docente y al estudiantado en sus actividades formativas. El profesorado recibe capacitación e instrucción por parte de las instituciones en las que se encuentra adscrito para impartir los contenidos curriculares que requieren el uso y dominio de IA. Sin embargo, el desarrollo y crecimiento exponencial de las tecnologías digitales en tan cortos periodos de tiempo, resulta en ocasiones ser una dificultad para la actualización del profesorado, algunos factores que posiblemente influyen son la edad y los cambios en los nuevos sistemas de enseñanza digitalizados que no son compatibles con su formación académica. En contraste, para las nuevas generaciones de estudiantes nacidos en esta era tecnificada, apenas les supone un pequeño esfuerzo para adaptarse a las tecnologías digitales.

Centrando la atención en los futuros maestros y maestras que se forman actualmente en las universidades, las herramientas tecnológicas están implícitas en casi todo su currículo. En las asignaturas correspondientes con la educación matemática, destaca la importancia y el uso de IA para fines académicos.

Las potentes plataformas de IA simplifican el esfuerzo y facilitan las tareas y prácticas educativas, en las que el rendimiento académico podría incrementarse cuando son supervisadas y revisadas por un profesional. En las últimas dos décadas, la revisión de textos académicos ha sido objeto de estudio y de aportaciones el desarrollo de las competencias narrativas de estudiantes universitarios, en particular de los futuros profesores (Morales y Espinosa, 2005; García, et al, 2014). Es evidente que la IA en educación matemática juega un papel muy importante en la actualidad, porque su incorporación en las universidades favorece tanto a los estudiantes, como a los profesores e investigadores.

El uso de ChatGPT en el ámbito académico es un tema muy controvertido para quienes lo llevan a la práctica y para los reticentes. La orden de comandos introducidos a ChatGPT puede generar contenido textual similar al que escribiría una persona, por lo que, se considera cuestionable la ética profesional del profesorado y del investigador al permitir su uso a los estudiantes o utilizarla para su investigación.

Prohibir o rechazar esta herramienta no conduce a reducir su evolución ni la influencia que tiene en nuestra vida cotidiana. Los resultados mostrados en este estudio revelan que es posible mantener una combinación en equilibrio entre el lenguaje propio y el lenguaje generado por IA. El uso moderado de ChatGPT en las prácticas supervisadas, contribuye en el desarrollo de las competencias de comunicación de resultados matemático en los futuros maestros, sin alterar la ética profesional docente.

## 6. REFERENCIAS

- Acosta, C. D. F. (2025). La inteligencia artificial en la investigación y redacción de textos académicos. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 19-34.  
<https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.369>
- Castillo, V. K. y Merchant, L. D. (2023). Las desventajas de la inteligencia artificial. En Diana, D. Merchant, Castillo, V. K., Macías, R. H. y Miramontes, A. M. (Coords.), *Actualidad y prospectiva de las TIC*. (pp. 13-27). Universidad Autónoma de Baja California.
- García, A., Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 16-33.  
<http://redie.uabc.mx/voll7no2/contenidogarciagallegorguez.html>

- García, S. O. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *RITI Journal*, 11(23), 98-107. doi: <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009>
- Guaillas, M. Medina, A. Peñafiel, T. Pozo, P. Diaz, M. Aveiga, R. (2025). Uso de inteligencia artificial conversacional mediante plataformas interactivas como ChatGPT para potenciar el razonamiento matemático. *Revista de Estudios Generales*, 4(2). 740 – 761.
- Hernández-Fernández, A. (2023). ¿Didáctica con ChatGPT? Una propuesta ética y pedagógica. En: *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento*, (Pp. 1035-1055). Dykinson.
- Hernández, S. R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- IIIA-CSIC (2017). Barcelona Declaration for the Proper Development and Usage of Artificial Intelligence in Europe. <https://www.iiia.csic.es/barcelonadeclaration/>
- La Jornada (2025). Detector de inteligencia artificial de Smodin: precisión, rapidez y facilidad en una sola herramienta. <https://ljz.mx/25/06/2025/detector-de-inteligencia-artificial-de-smodin-precision-rapidez-y-facilidad-en-una-sola-herramienta/>
- López M. R. y Brunet, P. (2024) ¿Qué es la inteligencia artificial? *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 164, 13-21.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 26, 26-37.
- Naciones Unidas (2025). La IA y la educación. <https://www.un.org/es/global-issues/artificial-intelligence>
- Campos, B. I. O (2022). Los futuros maestros ante la escritura. Resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista complutense de Educación*, 33(2), 247-258. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74064>
- Parlamento europeo (2021). ¿Qué es la inteligencia artificial y cómo se usa? *Temas*. 1-5. <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20200827STO85804/qu-e-es-la-inteligencia-artificial-y-como-se-usa>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, número 822, de 28 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Rico, L. (2013). El método del análisis didáctico. *Unión*. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 33, 11-27.

- Taveras-Sánchez, B. Y. (2024). Actitud hacia el uso académico del ChatGPT de docentes en formación de República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 8(2), 5-26. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3008>
- UNESCO (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO (2024). AI competency frameworks for students and teachers. <https://unevoc.unesco.org/home/Digital+Competence+Frameworks/lang=en/id=1#tbar>
- Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R. y Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: a revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13272>

## RECURSOS DOCENTES EN ARQUEOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CERÁMICA COMÚN DE ÉPOCA ROMANA: COLECCIONES Y REPRODUCCIONES ARQUEOLÓGICAS, HERRAMIENTAS DIGITALES E IA

---

JOSÉ LUIS PORTILLO SOTELO  
*Universidad de Cádiz*

JOSÉ ÁNGEL EXPÓSITO ÁLVAREZ  
*Universidad Complutense de Madrid*

ANA RITA GARCÍA COBEÑA  
*Universidad de Cádiz*

### 1. INTRODUCCIÓN

Más allá de las categorías cerámicas mejor conocidas de época romana, como las sigilatas o las ánforas, supone un reto para el docente la enseñanza de las formas más utilitarias destinadas a las actividades cotidianas (consumo y cocina) y artesanales, en general poco atractivas a nivel estético e incluso científico. Recipientes como las ollas, cazuelas, morteros u orzas, entre otros, quedan recogidas por la investigación en un “cajón de sastre” conocido como cerámica común romana. Este abstracto concepto, más que designar una categoría cerámica concreta, viene a recoger aquellos recipientes de difícil clasificación, pero de gran utilidad para comprender los modos de vida y hábitos alimenticios de las comunidades del pasado. En este trabajo presentamos los recursos ideados para estimular y enriquecer la docencia universitaria, aplicados en la asignatura de “Introducción a la Arqueología” del Grado de Historia de la Universidad de Cádiz y en un seminario monográfico que tuvimos la oportunidad de desarrollar en el Grado de Arqueología de la Universidad de Granada.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende aportar una serie de *tips* docentes que puedan resultar útiles para la comunidad educativa, facilitando al alumnado un acercamiento a los aspectos más cotidianos y utilitarios de la sociedad romana a través de su cultura material.

El segundo objetivo se centra en la creación de contenidos didácticos y dinámicos que contribuyan a una mejor comprensión de los conceptos relacionados con el estudio de la cerámica romana, tradicionalmente complejos y de difícil transmisión en el ámbito académico. Este propósito enlaza con el tercer objetivo planteado, el de fomentar, mediante el uso de herramientas adecuadas, un mayor interés por el instrumental cerámico de uso doméstico y artesanal, promoviendo la curiosidad por esta temática y su contexto de uso.

Finalmente, se aspira a proporcionar una serie de recursos que sirvan de inspiración para el desarrollo de actividades prácticas sobre cerámica grecorromana, habituales en los programas formativos de los grados en Historia y Arqueología en universidades españolas. Para ello, se proponen herramientas gratuitas, accesibles en línea y fácilmente implementables en el entorno educativo.

## 3. METODOLOGÍA

Debido a la temática de nuestro Grupo de Investigación (HUM-1126 Arqueología y Patrimonio Cultural. Del Estrecho de Gibraltar al ámbito atlántico-mediterráneo) estamos familiarizado con el enfoque teórico de la *Arqueología de la Producción* (Mannoni y Giannichedda, 2004). Esta corriente plantea un enfoque multiescalar para el estudio de los contextos económico-productivos, en el que identifican los diversos indicadores operacionales y técnicos. En este modelo interpretativo, la cerámica adquiere un papel central como eje vertebrador de las dinámicas sociales y económicas del pasado; mientras que el contexto arqueológico supone la herramienta fundamental para comprender los modos de vida en la Antigüedad. Este enfoque busca “humanizar” las sociedades del pasado, concepto que vemos fundamental de transmitir al

alumnado con tal de que adquirieran una comprensión más tangible y cercana de las prácticas cotidianas, nutriéndose de otras disciplinas como la etnografía o la arqueología experimental.

Por todo ello, con este trabajo se pretende, además de ofrecer los preceptivos recursos descriptivos y tipológicos para la identificación y el conocimiento de la cerámica común romana, ofrecer una lectura funcional y contextual, orientada a establecer vínculos entre los objetos cerámicos y su inserción en las estructuras sociales y económicas.

Más allá del marco teórico, la propuesta metodológica se basa en una combinación de recursos materiales y digitales orientados a facilitar la introducción del alumnado en el estudio de la cerámica común romana desde una perspectiva aplicada y comprensiva. En primer lugar, se ha empleado la colección de referencia de materiales arqueológicos del Área de Arqueología de la Universidad de Cádiz, idóneos para facilitar la familiarización y el reconocimiento físico de las piezas por parte del alumnado, así como se ha recurrido a las reproducciones de la colección del Laboratorio de Arqueología y Prehistoria (LABAP), que han posibilitado la manipulación y experimentación directa con las formas, los volúmenes y sus potenciales usos. Finalmente, se incorporaron herramientas digitales, inteligencia artificial y visualizaciones 3D, facilitando una comprensión más visual, interactiva y significativa de los objetos cerámicos y de los contextos históricos en los que fueron utilizados.

#### 4. LAS COMPLEJIDADES DIDÁCTICAS DE LA CERÁMICA COMÚN ROMANA

La definición de "cerámica común romana" sigue siendo una cuestión poco reflexionada y escasamente delimitada dentro de los estudios ceramológicos. A pesar del amplio consenso en su utilización como categoría vascular, no existe un criterio coherente que permita definir con precisión que piezas la integran. Los intentos por clasificar estas producciones han oscilado entre criterios formales, técnicos, funcionales, cronológicos y de procedencia, sin lograr una homogeneización válida ni útil para su estudio o enseñanza.

El origen conceptual del término, introducido por N. Lamboglia (1950: 57) y sistematizado en trabajos como los de M. Vegas (1973) ha propiciado una visión reduccionista y anacrónica de las producciones cerámicas, centrada en la tipología y obviando el potencial informativo que estas piezas tienen sobre la vida cotidiana, las dinámicas económicas o los procesos de transformación y consumo de productos.

En este aspecto, las herramientas ofrecidas en las próximas páginas surgen de la motivación de dotar al alumnado de los recursos necesarios para la comprensión de estas cerámicas comunes, aunque desde una perspectiva renovada y actual que resulte práctica, comprensible y sobre todo atractiva para el colectivo discente.

#### 4.1. LAS COLECCIONES DE REFERENCIA: RÉPLICAS Y ORIGINALES

La ceramología supone un fósil-director esencial para el estudio de cualquier contexto arqueológico, motivo por el cual resulta esencial formar a las nuevas generaciones en la identificación y comprensión de las diversas tipologías cerámicas. Para ello, las colecciones de referencia o ceramotecas son recursos indispensables, que con relativa frecuencia se incorporan a las programaciones académicas (véase Bustamante, 2020 para época romana; García Porras *et al.*, 2022 para época medieval; Busto y Sánchez Castillo, 2023 para época moderna). La realidad es que no son usuales en los centros formativos universitarios, dependiendo de proyectos o de colecciones arqueológicas personales de los docentes, pese a tratarse de un apoyo didáctico y formativo esencial para alumnos de grado, máster y doctorado de las titulaciones de Historia, Humanidades y Arqueología.

En el Laboratorio de Arqueología y Prehistoria de la Universidad de Cádiz (LABAP) contamos con una ceramoteca con piezas originales desde época fenicia hasta época moderno-contemporánea (véase Vargas, Díaz y Bernal, 2021). Estos recipientes llevan usándose desde hace veinte años en las actividades prácticas desarrolladas en el Área de Arqueología de la citada universidad, teniendo un gran impacto pedagógico para el alumnado en cuanto a la identificación de las principales categorías vasculares cerámicas (figura 1). En este sentido, el contacto con las cerámicas originales permite al alumno familiarizarse con los

barnices, engobes y técnicas alfareras de las categorías más llamativas y vistosas, como los barnices negros o las sigilatas, la “vajilla fina” que copaba las mesas en época romana; las características lucernas o candelas, con sus atractivas representaciones iconográficas; así como las conocidas ánforas que viajaban por todo el Mediterráneo con vino, aceite o la famosa salsa de pescado conocida como *garum*.

**FIGURA 1.** Ceramoteca de piezas originales del Laboratorio de Arqueología y Prehistoria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz



Fuente: elaboración propia

En este viaje docente muchas veces resulta complejo abordar aquellas cerámicas menos “vistosas”, más complejas de integrar en un solo ambiente de uso y difícil de identificar por sus características físicas. Nos referimos a las cerámicas de cocina (ollas, cazuelas y tapaderas), las cerámicas de transformación y manipulación de alimentos (morteros, embudos, cazos, espumaderas, coladores...), las cerámicas de mesa (cuencos, platos, copas, jarritas, botellas...), las cerámicas de almacenaje y/o transporte (cantimploras, tinajas, jarras, orzas...) o las cerámicas de uso diverso (huchas, macetas, comederos, jaulas cerámicas, fichas de juego, instrumental alfarero y pesquero...), entre muchas otras.

Estos recipientes de naturaleza práctica y funcional, ausentes de decoraciones o detalles de interés, suelen ser las cerámicas más numerosas de los contextos arqueológicos, lo que supone todo un reto para el docente que pretende formar a las nuevas generaciones de arqueólogos.

En este sentido, si bien resultan esenciales las ceramotecas para que el alumnado se familiarice físicamente con los materiales reales, al carecer de elementos estéticos distintivos se requiere abordar este tipo de recipientes desde otra perspectiva más allá de la tipo-cronológica (características morfológicas de los bordes y bases, tendencia de los cuerpos...). En este punto hemos implementado el uso de réplicas que aportan al alumno la restitución volumétrica de esos fragmentos cerámicos y, sobre todo, que les permita comprender cómo funcionaban de cara a adquirir *tips* de identificación que aplicar a las piezas originales (figura 2).

En este caso, tratamos de aportar no solo una visión formal de las piezas, sino funcional que resulte atractiva. Como ejemplo, en el caso de los morteros no solo hacemos hincapié en que sus paredes internas con acabados bastos son fundamentales para majar, triturar y desmenuzar la comida, o que los bordes macizos desarrollados son necesarios para poder sujetar con firmeza el recipiente y realizar la fuerza necesaria que permita trabajar los alimentos. También tratamos de acudir a ejemplos iconográficos y etnográficos, establecer paralelismos con los hábitos culinarios que hasta hace unas décadas eran visibles en las cocinas y artesanías, poner ejemplos con el funcionamiento actual de los morteros (la “batidora” de la antigüedad) y, en definitiva, llamar la atención del alumno para que, además de adquirir las nociones básicas de identificación, comprenda el funcionamiento de la pieza correspondiente.

A lo largo de estas prácticas ceramológicas hemos podido comprobar el impacto de las réplicas en el alumnado, a quienes, con las piezas completas, se les puede plantear retos de identificación y uso, haciendo referencia constante a la vajilla que ellos mismos pueden usar en sus casas. Se trata de “humanizar” los recipientes y que, más que comprender las características técnicas que definen cada categoría vascular, puedan comprender cómo y qué cocinaban, con qué recipientes comían y cómo distribuían y comerciaban con los productos en los mercados y en las tiendas en la antigua Roma.

**FIGURA 2.** Empleo de las réplicas de la colección de referencia del LABAP en el seminario “Caminando entre cacharros: el concepto de cerámica común romana”, realizado a los alumnos del Grado de Arqueología de la Universidad de Granada el día 22 de mayo de 2025.



Fuente: elaboración propia

Otra vía docente de gran interés es el uso —e incluso la necesidad— de las ceramotecas y colecciones de referencia para la transmisión de los conceptos relacionados con la cerámica común romana a alumnos con necesidades educativas especiales. Según nuestra experiencia, este tipo de alumnado requiere un contacto más directo con la cultura material... ver, tocar y manipular distintos materiales (cerámica, metal, hueso, piedra...), así como observar las formas y técnicas de elaboración de las piezas (barnices, engobes, incisiones, etc.). Por ello, resulta fundamental disponer tanto de reproducciones completas como de fragmentos originales que les permitan comparar, reconstruir y comprender los recipientes cerámicos. Este apoyo formativo queda patente en el caso de colectivos como las personas invidentes, en el que este tipo de enseñanza es esencial para que puedan familiarizarse con la realidad física del objeto.

En definitiva, estos alumnos, que suelen ser más vulnerables ante métodos tradicionales de enseñanza, requieren recursos que les permitan acercarse a la cultura material mediante una metodología atractiva, dinámica y accesible. Solo así podrán asimilar conceptos que, por su propia naturaleza, no pueden ser comprendidos sin una experiencia directa con los objetos, elemento esencial en el estudio de la Arqueología.

### 3.2. *SKETFAB* Y LOS GEMELOS DIGITALES

Los gemelos digitales representan una herramienta de fundamental para la docencia en arqueología, con una potencialidad divulgativa de gran alcance que permite llevar a las aulas una “copia” tridimensional de los restos arqueológicos y estructuras, así como de la cultura material (Arias *et al.*, 2022). Ante las dificultades que enfrentan muchos departamentos universitarios para disponer de una colección de referencia física, como alternativa —o de forma complementaria— las ceramotecas podrían integrarse con el uso de modelos tridimensionales, como se viene aplicando con éxito en los últimos años en las aulas universitarias (véase p. ej. Chapinal-Heras, 2023; 2024; García Martín, 2024). Estas representaciones en 3D reproducen con precisión y accesibilidad las características formales, técnicas y decorativas de las piezas originales, permitiendo al alumnado interactuar con réplicas digitales, explorarlas desde distintos ángulos, hacer zoom en los detalles y comprender

aspectos que resultan difíciles de captar en fotografías o descripciones escritas. En una sociedad plenamente digitalizada, estos recursos fomentan un aprendizaje activo y sensorial, facilitan el acceso remoto a contenidos y ofrecen una vía inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales o de movilidad. En general, estas tecnologías permiten ampliar el alcance del conocimiento más allá de las paredes del aula o del laboratorio, democratizando el acceso a materiales que antes solo podían consultarse en contextos muy específicos.

Para implementar en las aulas estos recursos contamos con diversas plataformas en línea de contenido 3D, entre la que destacamos *Sketchfab*<sup>10</sup> (Scopigno *et al.*, 2017; Potenziani *et al.*, 2015). El uso de estas herramientas ofrece una experiencia interactiva que enriquece la comprensión de la cultura material gracias a los miles de modelos recogidos en esta plataforma o los ideados para otro tipo de repositorios (Giner *et al.*, 2023). Entre estos, puede ofrecerse una visión transversal de los diversos grupos funcionales de la cerámica común romana, desde las cerámicas de cocina<sup>11</sup> a las cerámicas de consumo<sup>12</sup>, pero con la utilidad de que estas pueden ser integradas en sus contextos de uso, ya sea las cocinas<sup>13</sup> o las mesas<sup>14</sup> romanas, e incluso en su contexto arqueológico original de hallazgo<sup>15</sup> o en el proceso de manufactura de las cerámicas<sup>16</sup>. Una de las ventajas de esta plataforma es la posibilidad de visualizar modelos digitales interactivos enriquecidos con puntos de interés que proporcionan al alumno una información adicional del recurso consultado: al hacer clic sobre ellos, el usuario accede a una ventana emergente con información específica, que incluye una breve descripción textual y fotografías detalladas de la zona seleccionada<sup>17</sup>.

---

<sup>10</sup> <https://sketchfab.com/>

<sup>11</sup> <https://goo.su/Qp17lq>

<sup>12</sup> <https://goo.su/j68eU5>

<sup>13</sup> <https://goo.su/aVle>

<sup>14</sup> <https://goo.su/wHlZry>

<sup>15</sup> <https://goo.su/vtmY>

<sup>16</sup> <https://goo.su/m4pls>

<sup>17</sup> <https://goo.su/hX5sM>

Con todo ello el docente puede generar un dossier digital de recursos que puede adaptarse a los objetivos específicos de las clases, como decimos desde recipientes aislados, como de contextos arqueológicos y/o funcionales que permiten al alumno conocer cómo eran los procesos de cocción en alfarerías, como se estibaban las ánforas en las embarcaciones y, sobre todo, como funcionaban estas cerámicas en el entorno doméstico. Con todo ello el alumnado no solo reconoce las formas y tipologías más frecuentes, sino que comprende su uso y su significado social, económico y cultural, en una aproximación holística y contextualizada que enriquece enormemente la comprensión del registro material (Barroso-Solares *et al.*, 2022).

Esta metodología favorece el aprendizaje autónomo y exploratorio, casi a modo de juego estructurado en el que los alumnos interactúan con las piezas, comparan formas, reconocen estilos y deducen funciones. En cualquier caso, este método no reemplaza la enseñanza tradicional, sino que la complementa y potencia. Es precisamente esa articulación entre materialidad y virtualidad, entre experiencia táctil directa y exploración digital, lo que permite llevar al aula el concepto de cerámica común romana más allá de los límites físicos del museo, sin perder el rigor ni el contacto con el objeto real.

### 3.2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

En un punto intermedio entre las herramientas digitales y las colecciones de referencia quedan los recursos generados por Inteligencia Artificial, en auge en los últimos años y con gran potencialidad de uso en las aulas. Algunos softwares como *Adobe Firefly*, *Photoshop AI* o *ChatGPT* permiten generar imágenes de gran calidad a partir de descripciones minuciosas e incluso de fotografías y/o dibujos de los recipientes cerámicos. En este sentido, las imágenes generadas resultan esenciales para integrar las piezas en su contexto de uso con el objetivo de “humanizar” la sistematización de la cerámica romana, en ocasiones ardua y compleja de comprender a nivel teórico.

**FIGURA 3.** Empleo de la Inteligencia Artificial para integrar los recipientes cerámicos en su contexto funcional en consonancia con otras categorías cerámicas y materiales (vidrio, madera, textiles...).



*Fuente:* elaboración propia a partir de herramientas de IA como Adobe Firefly y ChatGPT

En este caso tratamos de hacer el ejercicio de incorporar esas piezas a distintos contextos de uso, ya sean domésticos o artesanales. Además, tratamos de mostrar que estos recipientes no deben estudiarse de manera aislada al factor humano o a otro tipo de materiales, ya sea los perecederos como textiles, elementos de fibra vegetal, madera o cordeles, conocidos como el registro “invisible” de la arqueología, pues no

suelen conservarse pese a la gran relevancia que debieron tener en época clásica en los procesos artesanales y culinarios. Igualmente, las IA ofrecen la posibilidad de recrear las mesas y cocinas integran todo tipo de materiales más allá del cerámico, como el vidrio, los metales o la madera (figura 3).

En este aspecto, creemos que es importante que el alumnado comprenda la materialidad de época antigua en su totalidad, pues la academia tiende a caer en el error de realizar propuestas tipo-morfológicas que resultan enrevesadas y poco prácticas debido a la inagotable proliferación de variantes y subvariantes que en definitiva distorsionan la interpretación de los contextos arqueológicos. Todo ello deriva en que, usualmente, apenas contemos con recursos didácticos o museográficos en el que tengamos una perspectiva global de las formas de un determinado contexto. A modo de reflexión y paralelismo con las mesas contemporáneas, y salvando las considerables diferencias, resultaría un tanto insólito desligar los recipientes vidriados o de loza, los de vidrio y los de metal que ocupan actualmente las mesas de las casas. Este ejercicio comparativo permite observar con facilidad que se desvirtúa la transmisión de la cerámica romana y el estudio e interpretación del contexto arqueológico en favor del valor intrínseco de la cerámica. En este sentido, las imágenes generadas por IA, con un sinfín de posibilidades, nos permiten ofrecer una imagen completa de estos contextos para acercar a los alumnos a los hábitos de consumo, a las costumbres culinarias, al servicio de mesa y, en general, a los modos de vida en la antigüedad más allá de la, en ocasiones, farragosa perspectiva formal académica.

### 3.3. *TWINE* COMO RECURSO DIDÁCTICO

*Twine*<sup>18</sup> es una herramienta digital de código abierto destinada a la creación de narrativas interactivas basadas en hipertexto. Aunque inicialmente se concibió para el ámbito de la literatura digital, su potencial en entornos educativos, y particularmente en la enseñanza de disciplinas arqueológicas, ha comenzado a explorarse con creciente interés. Gracias a la iniciativa desarrollada por la Universidad de Cádiz en su

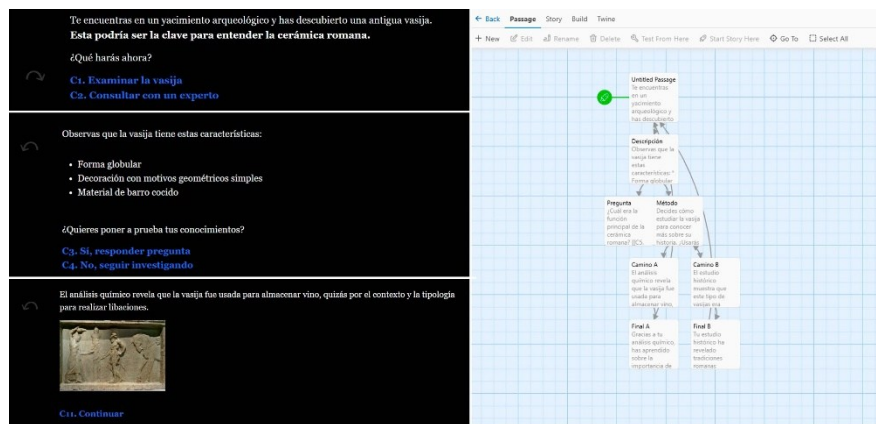
---

<sup>18</sup> <https://twinery.org/>

programa de cursos de Innovación Docente<sup>19</sup> realizamos la actividad “Creación de material docente empleando la ficción interactiva mediante el software *Twine*” donde nos iniciamos en la creación de materiales digitales sobre ficción interactiva del tipo “escoge tu propia aventura”, consistente en la creación de simulacros bajo texto plano (pudiendo incluirse recursos multimedia), albergando la posibilidad de que los estudiantes puedan tomar decisiones y escoger diferentes “rutas” a medida que se desarrolla cada simulacro (figura 4).

Durante el desarrollo de esta formación se puso de manifiesto el notable potencial que ofrece *Twine* como herramienta aplicable a los procesos de identificación y clasificación de cerámica romana, especialmente orientada a estudiantes en las fases iniciales de su formación ceramológica. Su estructura basada en lógicas condicionales e itinerarios interactivos permite el diseño de entornos de aprendizaje dinámicos, participativos y orientados a la toma de decisiones, lo cual se alinea estrechamente con la lógica inferencial que subyace a los procedimientos de clasificación cerámica empleados por los investigadores.

**FIGURA 4.** Ejemplo del recurso interactivo *Twine* para la catalogación de una jarrita localizada en un contexto arqueológico funerario destinado a realizar libaciones con vino



Fuente: elaboración propia

<sup>19</sup> <https://udinnovacion.uca.es/actividades-formativas-2024-25/>

En la investigación, la clasificación funcional de un recipiente cerámico implica un proceso gradual de análisis y descarte, fundamentado en la interpretación de múltiples indicadores: características formales, tratamientos de superficie, evidencias de uso, contextos arqueológicos, entre otros. Este proceso cognitivo puede ser recreado didácticamente mediante *Twine*, estructurando un sistema de navegación por medio de preguntas clave, que conduzcan al alumnado a una resolución fundamentada y lógica, emulando el proceso decisional del especialista.

Por ejemplo, a partir de una secuencia de preguntas del tipo: ¿presenta la pieza marcas de combustión visibles?; ¿tiene una superficie abrasiva al interior?; ¿se observan tratamientos decorativos o barnices?, el estudiante puede ser guiado progresivamente hacia una clasificación funcional coherente con los indicios materiales observados. Así, podría identificarse una pieza como perteneciente al repertorio de cerámica de cocina (ollas, cazuelas) si muestra huellas de uso térmico; como mortero si posee una superficie interior abrasiva; o como vajilla de consumo en caso de presentar acabados cuidados, engobes o barnices ideales para la presentación de alimentos en la mesa.

Esta metodología interactiva no solo favorece la adquisición de competencias analíticas, sino que introduce al alumno en la lógica clasificatoria de la arqueología cerámica a partir de la exploración activa, lo que refuerza tanto la comprensión teórica como la retención de los conocimientos. Además, la posibilidad de modificar o ampliar los itinerarios de clasificación convierte a *Twine* en una herramienta flexible, adaptable a diferentes repertorios cerámicos y niveles formativos.

En definitiva, la estructura nodal de *Twine* permite generar itinerarios de análisis en los que el alumnado interactúa con los materiales cerámicos, simulando la toma de decisiones y la metodología que los investigadores emplean en el laboratorio, por lo que facilita el aprendizaje autónomo, refuerza los contenidos teórico-prácticos, fomenta la memorización visual y, además, permite la incorporación progresiva de complejidad, adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

#### 4. RESULTADOS

El uso de colecciones de referencia, reproducciones arqueológicas y herramientas digitales ha favorecido la familiarización del alumnado con la materialidad de época romana. Todo ello ha generado un ambiente más participativo y dinámico, alejado del enfoque tradicional basado exclusivamente en presentaciones visuales, y ha permitido el contacto directo con el objeto arqueológico, despertando un interés significativo por la cultura material y, en consecuencia, por la arqueología. La manipulación de piezas de cerámica común ha sido esencial para estimular la comprensión volumétrica de las piezas y para promover un ambiente reflexivo, generando un clima propicio para ahondar en los modos de vida, la cotidianidad y el papel que estos objetos utilitarios desempeñaban en la sociedad romana. Debido a la complejidad conceptual que implica el estudio de las “cerámicas comunes”, este enfoque pedagógico ha resultado especialmente enriquecedor, ya que en los planes docentes de las universidades apenas suele incidirse de manera monográfica en esta categoría cerámica, lo que ha contribuido a mejorar la percepción del pasado material por parte del alumnado.

#### 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La arqueología, aunque eminentemente práctica, suele abordarse en el aula desde enfoques mayoritariamente teóricos. Ante esta situación, nos propusimos incorporar estrategias innovadoras que permitieran dinamizar las clases, captar el interés del alumnado y, al mismo tiempo, ofrecer al profesorado un conjunto versátil de recursos didácticos reutilizables y adaptables a diferentes contenidos curriculares. En este sentido, nuestro objetivo principal fue acercar al estudiante a la dimensión tangible de la arqueología, promoviendo una experiencia de aprendizaje más activa y conectada con la materialidad propia de la disciplina. Para ello, pusimos en práctica diversas metodologías docentes que demostraron ser eficaces para superar el formato tradicional de enseñanza, haciendo el proceso educativo más dinámico y atractivo.

En definitiva, los resultados obtenidos avalan el éxito de esta propuesta, que ha superado ampliamente los objetivos inicialmente establecidos.

Uno de los logros más significativos radica en haber abordado de forma efectiva la enseñanza de la cerámica común romana, un tipo de material que tradicionalmente ha sido relegado en los programas docentes. Esta exclusión habitual responde a la percepción de que son piezas difíciles de identificar e interpretar desde un punto de vista funcional, así como a la creencia de que su utilidad para la investigación es limitada debido a la falta de elementos decorativos o estilísticos relevantes, la escasa precisión cronológica que ofrecen y la dificultad de determinar su procedencia —ya sea local, regional o foránea—. Frente a este panorama, consideramos especialmente valioso haber conseguido integrar con éxito recursos digitales y ceramotecas en el proceso formativo, permitiendo al alumnado un contacto directo con este tipo de material habitualmente “marginado”, puesto que, la cerámica común constituye la categoría más frecuente en la mayoría de los yacimientos arqueológicos, por lo que su conocimiento resulta no solo enriquecedor, sino también esencial, para la futura inserción laboral de quienes se formen como arqueólogos.

A lo largo de este trabajo hemos pretendido defender la importancia que pueden tener las herramientas alternativas para dinamizar las prácticas de laboratorio que se realizan en las asignaturas de arqueología. En la Universidad de Cádiz las colecciones de referencia y los recursos digitales resultan fundamentales en las sesiones prácticas de todas aquellas titulaciones relacionadas directa o indirectamente con la arqueología y el patrimonio: Grado en Historia; Grado en Humanidades; Máster Universitario en Patrimonio, Arqueología e Historia Marítima; Máster Universitario en Arqueología Náutica y Subacuática; así como en el programa de doctorado de Historia y Arqueología Marítima. La consolidación de esta metodología docente en la Universidad de Cádiz ha contado con el respaldo fundamental del Laboratorio de Arqueología y Prehistoria (LABAP), cuyo apoyo se ha materializado tanto en el laboratorio docente de la Facultad de Filosofía y Letras como en el laboratorio de investigación ubicado en el Aulario Simón Bolívar. Ambos espacios están dotados de los recursos técnicos y humanos necesarios para garantizar una formación arqueológica de calidad, y representan un entorno con un alto potencial didáctico para el desarrollo de actividades formativas especializadas en ceramología.

## 7. REFERENCIAS

- Arias, F., Enríquez, C., Jurado, J.-M., Ortega, L., Romero-Manchado, A. y Cubillas, J.-J. (2022). Use of 3D Models as a Didactic Resource in Archaeology: A Case Study Analysis. *Heritage Science*, 10.
- Barroso-Solares, S., Fadon, O., Rodriguez, E., Sanz-Minguez, C., Prieto, A. C. y Pinto, J. (2022). Development of Teaching Strategies Using Virtualization Strategies as Complementary Resources on Geology, Crystallography, and Archaeology. *14th International Conference on Education and New Learning Technologies*.
- Bustamante Álvarez, M. S. (2020). Creta. Ceramoteca didáctica de época romana creada en el marco de un proyecto de aprendizaje colaborativo. En D. Caldevilla (coord.), *X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia*. CUICIID (p. 147).
- Busto Zapico, 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.
- Chapinal-Heras, D., Díaz-Sánchez, C., España-Chamorro, S., Gómez-García, N., Pagola Sánchez, L., Parada López de Corselas, M. y Rey-Álvarez Zafiria, M.-E. (2023). Photogrammetry and 3D Modelling in University Teaching: A Case Study Applied to the History Degree. *The Journal of Classics Teaching*, 24 (pp. 133–142).
- Chapinal-Heras, D., Díaz-Sánchez, C., Gómez-García, N., España-Chamorro, S., Pagola Sánchez, L., Parada López de Corselas, M. y Rey-Álvarez Zafiria, M.-E. (2024). Photogrammetry, 3D Modelling and Printing: The Creation of a Collection of Archaeological and Epigraphical Materials at the University. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 33.
- García Martín, M. L., Carrasco Sabroso, A., Vendrell Cabanillas, D., González León, D. y Díaz Sánchez, C. (2024). Ancient material culture in the classroom. A case of Teaching Innovation through 3D photogrammetry. *I Congreso en Innovación Docente de las Universidades Madrileñas: MadrID* (pp. 312-318).
- García Porras, A., Busto Zapico, M., Ríos Jiménez, J. M. y Peregrina Sánchez, M. J. (2022). Ceramoteca medieval: materialidad y virtualidad. Un nuevo instrumento docente y de divulgación. CERAMED. *Foro de Innovación Docente 2022 de la Universidad de Granada*.

- Giner Robles, J. L., Marugán Lobón, J., Martín Abad, H.J, Gómez Heras, M., González Martín, A., Canora Catalán, C., Cambra Moo, O., García Delgado, C., Jiménez González, M.A., Bermúdez Rochas, D. D. (2023). Repositorios de modelos 3D de colecciones docentes. Iniciativa 3DLab. *IX Semana de la Innovación Docente de la Universidad Autónoma de Madrid*.
- Lamboglia, N. (1950). *Gli scavi di Albintimilium e la cronologia della ceramica romana*. Istituto Internazionale di studi Liguri.
- Mannoni, T. y Giannichedda, E. (2004). *Arqueología de la producción*. Ariel.
- Potenziani, M., Callieri, M., Dellepiane, M.; Corsini, M., Ponchio, F. y Scopigno, R. (2015). 3DHOP: 3D Heritage Online Presenter. *Computers & Graphics* 52 (pp. 129-141).
- Scopigno, R., Callieri, M., Dellepiane, M., Ponchio, F. y Potenziani, M. (2017). Delivering and using 3D models on the web: are we ready?. *Virtual Archaeology Review* 8(17) (pp. 1-9).
- Vargas Girón, J. M., Díaz Rodríguez, J. J. y Bernal Casasola, D. (2021). Aprender sobre cerámica antigua. El potencial de las ceramotecas como herramienta docente en arqueología. En O. Buzón-García, M. C. Romero García y A. Verdú Vázquez (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1465-1485). Dykinson.
- Vegas Minguell, M. (1973). *Cerámica común romana del Mediterráneo Occidental*. Instituto de Arqueología y Prehistoria de la Universidad de Barcelona.

## GPTS ESPECIALIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS

---

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA  
*Universidad Pontificia de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN: HIPERCONECTIVIDAD E INVESTIGACIÓN HISTORIOGRÁFICA DEL PENSAMIENTO POLÍTICO

Una característica transversal a las sociedades abiertas actuales es que han -hemos- abrazado globalmente el denominado paradigma de la hiperconectividad, que nos tiene conectados todas las horas del día por varios medios omnicanal, de manera que las buscas y trabajos comenzados en uno pueden seguir en otro sin problemas de almacenamiento en la nube y de disponibilidad de los datos. En la medida en que buena parte de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales han ido pasando paulatinamente desde el mundo presencial al digital, el ciberespacio se ha convertido también en aula (Domínguez González et. 11. 2023, 1998), laboratorio (Lippi y Plebani 2025, 4) y biblioteca (Torres 2024, 15) universitarios. Y ello para muchas, por no decir todas las disciplinas, y tanto para la docencia como para la investigación, con mayores similitudes para la primera en todos los ámbitos de conocimiento que para la segunda, constatación evidente en el caso del recurso a la IA para la Historia (Navarrete 2025, 231), lo que a nuestro juicio facilita los procesos de aprendizaje (Parada et al. 2025, 90), pero no los de investigación (Ma 2023, 870). En estos momentos el nivel apenas alcanza el esperado para estudios de Grado y en ningún caso es susceptible de aprovechamiento en investigaciones doctorales, por lo que tiene un uso limitado para los estudiantes a modo de acercamiento propedéutico simplificado en la busca de información adicional (Lazareva et al. 2024, 2357).

Con esta tendencia generalizada era irreversible la irrupción de la inteligencia artificial en la docencia de la teoría política y su historia, disciplinas insertas en las Ciencias Sociales, lo que abre a priori un mayor campo de innovación (Do Santos 2024) con respecto a las Humanidades, aspecto éste un tanto engañoso cuando se comprueba que la Historia es un campo abonado para la proliferación de páginas especializadas que han ido progresivamente transformándose en gpts de pago. Esta irrupción ofrece una oportunidad, a la vez que concreta algunas vulnerabilidades para narrativas sesgadas, ampliando los riesgos éticos en la investigación y dejando obsoletos muchos procedimientos evaluativos en la docencia. No sucede cosa diferente en la enseñanza de la Historia de las Ideas Políticas. La inteligencia artificial generativa en las versiones premium de pago ofrece algunos datos utilizables por el estudiantado, pero se indaga aquí en la IA especializada, que debería proveer de respuestas de alta calidad con respecto a las fuentes y transparencia en el manejo de los datos.

Los tecnólogos pusieron de manifiesto hace unos años que los nuevos desarrollos de software relativos a la minería de datos podrían modificar el estudio de la historia política, llegándose en algunos casos a afirmar que habría una revolución en la investigación, que ha terminado por no producirse hasta este momento, dado que falta todavía una buena parte de los archivos por digitalizar para que la inteligencia artificial pueda volcar sobre ese conjunto de datos masivos sus capacidades de interpretación en función de los patrones explicativos aceptados académicamente.

En apenas tres años se han visto multiplicarse las propuestas especializadas para el aprendizaje de la historia política o para su simple divulgación. Si el punto de partida era, como se ha indicado, la mayor actualización de datos recientes en las versiones premium de todos los programas de inteligencia artificial generalista, las posibilidades pronto atisbadas de monetización de la inteligencia artificial han dado como consecuencia la proliferación de estos gpts especializados.

Hace dos años una célebre petición de moratoria sobre el desarrollo y puesta a disposición del público en general de los programas de inteligencia artificial generativa dio paso a la multiplicación de los programas en abierto, muchos de ellos promovidos por las mismas compañías que impulsaban la moratoria contra Open AI. Sin embargo, siguen

intactos los recelos éticos de muchos académicos (Terrones 2020, 830), amplificados incluso en el último año por algunas suspicacias derivadas de las primeras experiencias de utilización incontrolada de bases de datos que podrían no estar en abierto para toda la comunidad científica y que, sin embargo, nutren las búsquedas de los programas generativos, siempre sin un responsable que se cerciore de la calidad de las fuentes y, lo que es más problemático aún desde los puntos de vista ético, académico, jurídico y económico (Aguilar 2023, 214), sin que se acredite el cumplimiento de las prescripciones legales en materia de protección de los derechos de propiedad intelectual.

Lo cierto es que, pese a todos los inconvenientes, la inteligencia artificial ha venido para quedarse, también en la investigación histórica. Algunas experiencias especializadas ponen de relieve en los análisis ya realizados problemas similares a los que centran nuestra investigación. Así ha sido en Historia del Arte (Ruíz y Mariné 2024, 623), en Arqueología (Dorado et al. 2023, 133), Historia de la Música (Zulic 2019, 101) y en la Historia, por lo que se plantea la posibilidad de que exista algunos gpts cada vez más especializados en la Historia del Pensamiento Político.

## 2. OBJETIVOS: SUFICIENCIA Y CALIDAD

Para buscar un punto de equilibrio entre lo que inicial y entusiásticamente se percibió como una nueva oportunidad y pronto como un reto complejo (Rodríguez Ramos y Rodríguez Ramos 2025, 51) es necesario hacer una indagación realista, es decir, que no pretenda encontrar un grado de desarrollo altamente especializado en la Historia de las Ideas, sino una adecuada mezcla de Historia Política y Pensamiento Político.

Acreditadas algunas ventajas consistentes en una mayor facilidad en la preparación de la docencia y un cierto ahorro de esfuerzos a este respecto de ordenar las fuentes para una síntesis suficientemente didáctica para las corrientes de pensamiento más reconocidas, la finalidad principal de nuestra investigación es analizar la suficiencia de datos y la calidad académica de las respuestas de gpts generativos especializados en historia de la teoría política en sus respuestas a prompts

estandarizados que preguntan por cuestiones básicas de la historia del pensamiento de nivel de Grado.

En consecuencia, los objetivos específicos se centran, en primer lugar, en comprobar la utilidad de la busca automatizada de datos biográficos, textos y esquemas interpretativos de la evolución diacrónica de la teoría política. En segundo lugar, se trata complementariamente de comparar la calidad de las respuestas ofrecidas por períodos históricos, pensadores principales y niveles de complejidad o profundidad de la investigación. La dificultad a este respecto estriba en la inexistencia de estándares para calibrar el caudal de los datos proporcionados, por lo que se está muy lejos de poder plantear una investigación cuantitativa mensurable de mínimas garantías mientras no se desarrollen nuevas herramientas generativas diferentes y más exhaustivas que las existentes en este momento.

### 3. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR

Conviene, en primer lugar, con carácter previo a detallar la metodología utilizada para nuestra investigación referir dos precisiones de orden más epistémico que metodológico. La primera vez ya se relaciona con la fijación de un corto plazo muy breve en la modificación de los hábitos de prospección de fuentes historiográficas primarias a partir de una lenta digitalización anterior que ha ido transformándose súbitamente en el momento en que los programas generativos son capaces de leer y resumir documentación de textos modernos e incluso medievales que antes estaba reservada a los programas muy especializados de digitalización documental. En consecuencia, las transformaciones acumulativas dan en este momento la impresión de haber producido un cambio drástico en el tratamiento tanto filológico por lo que se refiere a la forma como ideológico por lo que se refiere al fondo en los textos de pensamiento político.

La segunda precisión epistémica se refiere al enfoque radicalmente interdisciplinar que en estos momentos requiere la creación, alimentación y difusión de gpts especializados en historia política. Estamos ante desarrollos que interesan transversalmente a los tecnólogos dedicados a la ingeniería informática, la minería de datos, el big data y la IA; que se pone al servicio de los historiadores de las ideas, teniendo en cuenta

el cruce multidisciplinar entre la historiografía y la ciencia política con el que se trabaja en esta disciplina, y no deja también de plantear aspectos jurídicos y éticos de cierta relevancia.

En una fase anterior de las investigaciones sobre la digitalización e informatización de la historia de las ideas políticas se había recurrido a equipos multidisciplinarios en los que especialistas en diferentes Ciencias Sociales y en historia trabajan conjuntamente, si bien cada uno dentro de los parámetros habituales de sus respectivas tradiciones académicas. En estos momentos el paso desde la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad ha permitido conjuntar perspectivas analíticas, comprobar el aprovechamiento de algunos métodos de trabajo compartidos y fijar más claramente los límites del rendimiento de los estudios especializados desarrollados en compartimentos estancos.

Nuestro enfoque multidisciplinar es prevalentemente historiográfico, aunque algunas categorías propias de las Ciencias Políticas han arrojado luz sobre imitado objeto de estudio complejos y cambiantes diacrónicamente, particularmente a través del uso especializado de las nociones de cultura política y sistema político.

Se recurre a una metodología cualitativa a partir de la revisión sistemática de las respuestas ofrecidas por diferentes programas de software generativo especializado. Se recurre al método comparativo para contrastar las respuestas proporcionadas por el software de IA generalista y el especializado. En segundo lugar, se compara la extensión y profundidad de las respuestas en inglés y en español.

Las hipótesis empleadas para el impulso de la investigación son las siguientes:

- Primera.- las soluciones de IA generativa no distinguen entre contenidos de historia política y de historia del pensamiento político.
- Segunda.- el rendimiento de los gpts pretendidamente especializados de pago es similar en extensión y exhaustividad al de los programas generalistas de pago.
- Tercera.- el aprovechamiento de estas IA especializadas es mayor para la docencia/aprendizaje que para la investigación.

Para aplicar el método contrastivo haciendo comparaciones homogéneas se han realizado búsquedas con prompts idénticos en todas las IA generativas consultadas, y siempre desde las preguntas más genéricas hacia las más concretas.

#### 4. RESULTADOS: LIMITACIÓN ABSOLUTA PARA LA INVESTIGACIÓN

Hemos comenzado analizando la utilidad de programas de generación de distinta naturaleza, susceptibles todos ellos de utilización en la docencia de la Historia, en mucha menor medida para su investigación. Para concluir que los generadores de imágenes tipo Cariyon, StyleGAN2, DALL-E, Magic Design de Canva o NightCafé, en particular para la docencia de la historia política los de conversión de texto en imágenes tipo Midjourney, los de vídeo como Animaker AI o Runaway, los de contenido como Rytr o Writesonic, y de creación de presentaciones como SlidesAI, Gamma, Tome o Decktoplus son mucho menos importantes para la profundización en la disciplina analizada que los programas generativos de texto, del estilo de ChatGPT, Copilot, Gemini, MetaAI, Deep Seek, incluyendo los resúmenes como los creados con Jasper.ai, los que permiten extraer contenido de las fuentes subidas como ChatDOC o los que se dicen especialmente preparados para investigaciones más extensas como Perplexity o para la revisión sistemática de la literatura como Scite, Scite o Research Rabbit.

Para concretar las buscas de información relevante se han utilizado únicamente los programas generativos de texto, que son los que pueden utilizarse indistintamente en la docencia y en la investigación. Todos se han utilizado en sus respectivas versiones premium, de existir. El siguiente paso ha sido buscar en los almacenes de gpts -que responden a distintos nombres y tipos en cada uno de los programas de IA más conocidos- aquellos susceptibles de devolver respuestas relacionadas con contenidos de historia política y teoría política en perspectiva diacrónica. A pesar de las esperanzas depositadas en algunas utilidades como la traslación de texto de documentos manuscrito en letras como la cortesana o la procesal, los programas de análisis cuantitativo de la

selección léxica y los apoyos lingüísticos al análisis crítico del discurso, muchas de esas tareas siguen aún sin desarrollarse satisfactoriamente; menos aún la interpretación de los textos por comparación con otros de doctrinas opuestas o similares, de modo que muchas de las expectativas son aún desafíos (Álvarez Sepúlveda 2023, 319). Y es precisamente en esas cuestiones del lenguaje necesario para el razonamiento histórico donde parecen haberse quedado atrapados buena parte de los desarrollos de IA para la historia (Bertram et al. 2021; Tirado et al. 2023, 803).

Primero se constata la menor existencia de GPTS especializados en español que en inglés; en segundo lugar, la calidad de las respuestas de los GPS especializados apenas difiere respecto a las de los programas generalistas; en tercer término, la calidad académica es manifiestamente mejorable y el contenido no parece ser hecho por auténticos especialistas, por lo que su aplicación a la docencia online con la mayor distancia entre el profesorado y el alumnado implica algunos riesgos añadidos.

Por consiguiente, la primera constatación después de la parte empírica es que apenas hay diferencia entre las respuestas proporcionadas por las versiones gratuitas de los programas generalistas generativos y las que surgen ante prompts similares en las versiones premium de pago de esos mismos softwares de IA. Solamente cuando se indaga en aspectos más actuales el caudal de información es distinto en favor de las versiones premium, que recogen datos de los últimos años como aliciente para el pago. Dado que nos movemos en una disciplina de naturaleza histórica no se observa una limitación relevante.

El problema, con todo, no es ese, sino la similitud entre las respuestas de los programas generalistas y las que se esperaba encontrar en los gpts especializados en Historia. No hay grandes diferencias cualitativas, ni siquiera cuando se utilizan repetidos prompts crecientemente específicos para refinar los criterios de busca. Por ello, las aplicaciones y utilidades que se vienen anunciando por los desarrolladores con cierta reiteración son meramente posibilidades en vía de perfeccionamiento (Djalilova 2024, 6).

En este aspecto, sin embargo, hay una relativa cantidad de datos obtenidos cuando las buscas se hacen en inglés y en español. También

hemos procedido a realizar búsquedas avanzadas en francés e italiano, con resultados análogos a los obtenidos en español.

La segunda limitación de relevancia observada se refiere al menor rendimiento obtenido en los contenidos específicamente de Historia de las Ideas Políticas frente a los de Historia Política, con la sola excepción de los grandes pensadores. En este sentido, todos los buscadores son capaces de proporcionar datos biográficos y reseñas bibliográficas de todos los autores de reconocimiento universal, siempre con una perspectiva occidental e incluso eurocéntrica.

Incluso se ofrecen algunas de las líneas esenciales del pensamiento de cada autor, si bien hay una enorme diferencia de calidad y extensión. Por poner ejemplos concretos, las fuentes clásicas están convenientemente desarrolladas y contrastadas, no solamente en los grandes ejemplos del pensamiento de Platón, Aristóteles, Cicerón, Tácito o Séneca, como ocurre también en las fuentes medievales de San Agustín, Santo Tomás, Egidio Romano, Salisbury. Las dificultades e insuficiencias comienzan a detectarse al profundizar en Solón, Polibio, Marco Aurelio, Salustio, Plinio el Joven o Varrón, para el período antiguo o en San Isidoro, Alcuino de York, Marsilio, Dante o Christine de Pizan -mucho más para Maimónides o Averroes- para el medieval. Si se pasa al escenario ideológico peninsular, las IAs no son capaces de proporcionar información precisa sobre pensadores tan relevantes como Alonso de Madrigal, Juan de Segovia, Alonso de Cartagena, Rodrigo Sánchez de Arévalo o Diego de Valera.

Una limitación evidente semejante es la que se encuentra en los datos de la Edad Moderna, mucho más abundantes. No solo hay profusión de información sobre Erasmo, Maquiavelo, Della Casa, Botero, Bodin, Hobbes o Locke, sino también sobre Richelieu, Bossuet, de Mornay-Plessis, Harrington o Sidney.

El salto cualitativo se aprecia cuando en lugar de preguntar en inglés sobre los anteriores autores se pregunta en español. Las preguntas sobre los autores principales son escuetas, pongamos Valdés, Suárez, Ribadeneyra, Mariana, Santa María, Quevedo, Gracián o Saavedra Fajardo lo que se torna vaguedades y menciones de la Wikipedia cuando se

indaga en otros menos conocidos como Castrillo, Maluenda, Moles, Narbona, Remón o Mallea entre las docenas que se podrían proponer que apenas son una acotación nominativa en una larga relación de la que apenas se encuentran los datos que figuran en el Diccionario Biográfico Español de la Real Academia de la Historia.

Para el período contemporáneo la asimetría entre las fuentes anglosajonas en inglés y las europeas en otros idiomas se agudiza. Los ejemplos de Tocqueville, Marx, Comte, Spencer, Weber, Gramsci, Arendt, Hayek, Rawls, Foucault, Berlin o Habermas son suficientemente ilustrativos de que la información es mucho mayor por el incremento exponencial de los artículos frente a los libros como fuentes secundarias y son muy elocuentes de la rapidez con que la IA traduce del inglés al español esa misma respuesta disponible. Solamente la indagación sobre autores del siglo XXI devuelve información más relevante, extensa y comparable por escuelas de pensamiento o bloques ideológicos. Sin embargo, este tipo de información no se produce en términos de comparación evolutiva, es decir, desde el punto de vista de los diferentes saberes académicos los resultados son más relevantes para las disciplinas de Teoría Política o Filosofía política que para Historia de las Ideas Políticas, puesto que las IA son incapaces de ofrecer respuestas satisfactorias para el contraste de posiciones doctrinales diferentes sobre los mismos puntos. Para llegar a eso hay que superponer las respuestas individuales autor por autor y comparar después, siempre muy parcialmente.

Por añadidura, no están bien entrenadas en la detección de textos concretos de los autores, ofreciendo frecuentemente respuestas por aproximación, incluso cuando se pide la detección de las obras de las que se extraen párrafos citados literalmente.

Si esto es así respecto a las IA generativas premium, sería esperable que los gpts más especializados solventasen, siquiera parcialmente, algunos de los inconvenientes citados gracias al acotamiento de las fuentes de las que extraen sus respuestas, de un mayor rigor y amplitud de datos disponibles al obedecer sus procedimientos de aprendizaje autónomo a una alimentación hecha por historiadores. Pronto se descubre que esa expectativa, concretada en nuestra segunda hipótesis, está lejos de la

realidad al recurrir a las IA de enfoque historiográfico. Algunos ejemplos disponibles son en inglés History GPT, History Help, US History GPT, Impact of French Revolution, History Professor, y en español Hablemos de Historia Universal, Historia Medieval, Tutor de Historia, Frases históricas, Habla con la historia, Historia en imágenes.

Una constante es que es necesario contar previamente con las versiones premium de pago del programa de IA generativo de turno, siendo la mayoría alojados en Chat GPT4 y evitar los programas de ucronías que crean historias contrafactuales.

Los usos más conseguidos de estas IA se refieren a cinco utilidades complementarias que pueden ayudar auxiliariamente. La primera es que para los niveles de conocimiento aproximativo la IA genera una suerte de tutores de Historia que producen guías simplificadas para una primera aproximación a los temas, una vez diseñado por el profesorado el iter más adecuado para la profundización en los contenidos que aseguren adquirir las competencias y resultados de aprendizaje homologables para adentrarse en el pensamiento político en perspectiva histórica. Estas guías se apoyan en datos fáciles de manejar por la IA respecto a la contextualización histórica de las corrientes de pensamiento, así como a la facilidad para aunar datos biográficos de los pensadores con ciertos pasajes de sus obras más importantes y líneas esenciales de su pensamiento.

La segunda función que puede asumir la IA sin crear riesgos de interpretaciones sesgadas es el apoyo a determinados procesos de análisis de fuentes primarias, con las limitaciones ya aludidas para la lectura de algunos textos, aunque los avances recientes del último año han sido sorprendentes cuando en lugar de manuscritos se trata de textos impresos de los siglos XVI y XVII. Hemos podido comprobar su capacidad de lectura en el caso de los espejos de príncipes y de los arbitrios y su capacidad para presentar resúmenes temáticos por tópicos discursivos y también para buscar la paginación por temas tratados. No obstante, hay que recordar que se trata de un mero auxilio a la labor del historiador y nunca un sustitutivo de parte de sus tareas, incluso con cierta supervisión y dirección de los algoritmos de trabajo, porque no pasa de proporcionar datos descriptivos, nunca interpretativos o explicativos.

La tercera labor para la que ha resultado útil tanto ChatGPT como otros programas análogos (se ha probado con Gemini, Copilot y Meta AI) es la realización de líneas del tiempo de ordenación de las teorías políticas, actuando la IA como un programa generativo de cronologías con capacidad para introducir algunos elementos interactivos que incorporan datos adicionales sobre los textos políticos e incluso, la preparación de recursos multimedia en el caso de las teorías contemporáneas.

La cuarta utilidad es el perfeccionamiento y alimentación simplificada de las bases de datos de conocimiento histórico mejoradas, que una vez más deben estar sujetas a revisión exhaustiva. Pero lo cierto es que permiten introducir ingentes cantidades de datos masivos, por ejemplo sobre referencias biográficas de gobernantes.

Por último, y aunque en la Historia de las Ideas Políticas ofrezca pocas ventajas, salvo en los casos de desarrollos de humanidades digitales, la IA puede ofrecer una amplia gama de simulaciones y, sobre todo, de recreaciones de imágenes que sirvan de contextualización social y cultural.

## 5. DISCUSIÓN

Tres parecen los grandes objetos de discusión en este momento de desarrollo de la inteligencia artificial generativa especializada en historia política. Quizás en muy corto plazo sean otra de las preocupaciones cuándo la garantía sobre la transparencia y la solvencia de las fuentes esté definitivamente acreditada. Pero en estos momentos se está muy lejos de unos niveles académicamente aceptables en ambas facetas.

El primer debate se centra en los umbrales de suficiencia y en los estándares académicos de calidad que son mínimos para el nivel de grado e inexistentes para niveles superiores.

El segundo, en la fiabilidad y acreditación fehaciente de las fuentes de las que se extrae la información. Este aspecto tiene un impacto económico, otro ético y otro jurídico además de las exigencias historiográficas. La común conciencia sobre la adecuación de la difusión de la ciencia abierta provee un arsenal bibliográfico muy amplio a los investigadores y hasta ahora quedaba en la nueva dimensión de la ética de la

investigación todo lo concerniente a la situación de las fuentes rechazó el plagio. Sin embargo, una operación tan simple como sustituir la búsqueda en cualquier motor de busca de los textos de bibliografía secundaria más importante para el estudio de cada uno de los temas que integran el acervo académico de la historia de las ideas políticas por una búsqueda realizada por la inteligencia artificial generativa arroja sustantivamente unos resultados muy semejantes, pero formalmente la información que se proporciona carece de los datos suficientes en torno a las fuentes utilizadas.

Hemos comprobado que incluso los programas que afirman citar expresamente las fuentes toman un buen número de sus recursos a su vez de otras fuentes secundarias o terciarias no debidamente citadas o referenciadas, por lo que los resultados que ofrecen los programas de inteligencia artificial generativas al usuario final no tienen las suficientes garantías de trazabilidad de la información. Puede pensarse que esto es un problema que se elimina, o al menos se minora considerablemente al recurrir a gpts especializados, dado que son sus promotores los que tienen una responsabilidad última de la apropiación indebida de datos, pero no es menos cierto que cuando se difunde ampliamente estos, el daño académico ya está hecho, aunque se precisen más fácilmente las responsabilidades jurídicas y económicas. Mientras esto sea así, tampoco los gpts especializados están exentos de incurrir en problemas de plagio, lo que obliga a contemplarlos desde la perspectiva académica con enorme recelo, incluso su utilidad a efectos divulgativos debería estar muy limitada mientras no haya mayores mecanismos de verificación de las fuentes y de trazabilidad científica de los datos.

Siendo importante el aspecto tuitivo del Reglamento comunitario de Inteligencia Artificial aprobado en 2024 y que ha entrado en vigor en 2025, se revela, sin embargo, claramente insuficiente para la protección de los derechos de propiedad intelectual de los investigadores cuyos libros y artículos terminan incorporados sin permiso -lo que equivale a decir que también sin contraprestación económica de derechos de autor- en bases de datos de dudoso control exhaustivo. Aunque el Reglamento Europeo no necesita una labor de transposición a los ordenamientos jurídicos internos de los Estados miembro de la UE, Muy probablemente

y siguiendo por ejemplo de lo acontecido con el Reglamento General de Protección de Datos europeo y la incorporación de sus mandatos a las leyes nacionales, sucesivas leyes internas vayan acortando no solo los derechos de distribución de datos por quienes promueven los gpts especializados, sino también los derechos propiedad intelectual de los autores, máxime cuando se trata de publicaciones que transmiten los resultados finales de investigaciones profundas y duraderas. Nosotros proponemos que se amplíen las capacidades de fiscalización y sanción de la agencia de supervisión española de inteligencia artificial, de manera que exista una instancia administrativa a la que transmitir la usurpación de los resultados de las investigaciones sin tener que recurrir al subterfugio indirecto de considerar que se está traficando con los datos.

El tercer debate se refiere a los sesgos ideológicos de la información obtenida en una asignatura tan delicada a estos efectos como la historia del pensamiento político. Particularmente en la historia de las ideas políticas de la contemporaneidad que proyectan sobre el presente algunos análisis sesgados de las brechas sociales y su gestación.

El último de los problemas que nos parece relevante se refiere a los riesgos de alucinaciones (Muñiz 2024, 147) producidos por algunos programas de inteligencia artificial. Dado que los programas generativos ofrecen sus resultados en función de la combinación de los prompts utilizados con los datos disponibles y los modelos de aprendizaje automático, son frecuentes todavía los errores o resultados incorrectos o engañosos generados por algunos modelos de inteligencia artificial a partir de una aplicación analógica extensiva de datos similares, pero con matices de mucha relevancia que no se tienen en cuenta la respuesta ofrecida por la IA. En estos casos las preguntas, por precisos que sean los prompts, dejan un cierto margen al error por imprecisión que se ha ido aumentando a medida que los modelos grandes del lenguaje como van algunos datos para el procesamiento de lenguajes naturales que han pasado del sesgo al error, demostrando que al menos los contenidos ideológicos de la historia, el tratamiento adverso o aprendizaje automático antagónico no es suficientemente robusto. En nuestra investigación hemos comprobado como estas confabulaciones han permitido dar por hechos efectivamente producidos algunos fenómenos que no pasaron

de controversia la primeras redes sociales, lo que provocaba un error lógico del modelo que terminaba por inventar información inexistente, sobre todo cuando se pregunta por los contenidos de los principales textos de Ciencia Política.

## 6. CONCLUSIONES

En resumen, falta calidad, falta transparencia en las fuentes, falta actualidad en los resultados respecto a las propuestas teóricas y las tendencias historiográficas más recientes y falta incluso rigor historiográfico, pues en muchas ocasiones no se puede interferir de los resultados obtenidos que la autoría sea especializada.

El estudio realizado a lo largo del último curso académico permite afirmar que se verifican las tres hipótesis de la investigación. De un lado, no puede inferirse que en el caso español la IA distinga entre las respuestas que ofrece cuando se hacen preguntas desde el punto de vista de la historia del pensamiento y no desde aproximaciones historiográficas más generalistas. Así como devuelve datos precisos en relación con los acontecimientos históricos, resulta más imprecisa e inconcreta cuando se pasa a una demanda más conceptual. Cuando ofrece información más extensa desde el punto de vista sustancial de la teoría no puede unirle una visión histórica, sino sincrónica, y cuando entrega ejes diacrónicos reduce la calidad de los contenidos y la precisión entre ideas y creencias.

En segundo lugar, los gpts a priori de pago ofrecen siempre rendimientos muy limitados, no solo porque sean parejos en extensión y profundidad a los de los programas generalistas premium, sino porque comportan una cierta frustración de las expectativas, lo que requerirá un entrenamiento más preciso a las máquinas y una alimentación más continua y detallada de las bases de datos muy difícil de conseguir sin incurrir en prácticas expansivas y no siempre respetuosas con los derechos de propiedad intelectual, puesto que esta disciplina se ha desarrollado mucho más en libros que en artículos disponibles en abierto a texto completo. Incorporar el caudal doctrinal de los libros para alimentar los procesos de aprendizaje algorítmico no es fácil y debería ser caro si se respetan los aludidos derechos de autor.

Por todo ello, la inteligencia artificial tiene en la actualidad una utilidad muy limitada para la Historia de las Ideas Políticas, salvo en la mejora del material docente, pues no aporta líneas utilizables en la investigación.

No se puede concluir sin recordar un riesgo añadido al considerar que el aprendizaje universitario, por especializado que sea, no deja de ser también un proceso formativo de una ciudadanía crítica. En este aspecto el recurso a la IA, con sus innegables sesgos ideológicos no deja de incorporar una nueva necesidad de explicar que se trata siempre de buscar apoyos para el estudio y nunca una comodidad que termina ocupando el espacio del pensamiento autónomo. El recurso a la inteligencia artificial en la docencia de la historia del pensamiento político no posibilita el espíritu crítico y amplifica los riesgos y problemas de la selección metai-deológica de textos generativos sobre contenidos a su vez ideológicos.

## 7. REFERENCIAS

- Aguilar Blanc, C. (2023). El despertar de las máquinas; reflexiones sobre el estatus moral y jurídico de la inteligencia artificial. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 18, 213- 242. Universidad Pablo de Olavide.
- Álvarez Sepúlveda, H. (2023). La inteligencia artificial como catalizador en la enseñanza de la Historia: retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Docentes 2.0*, 16 (2), 318-325.
- Bertram, C.; Weiss, Z.; Zachrich, L. y Ziai, R. (2021). Artificial intelligence in history education. Linguistic content and complexity analyses of students writings in the CAHist project (Computational assessment of historical thinking. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2021.
- Djalilova, Z. (2024). Application of artificial intelligence technologies in History education. *YOIT Jurnal*, 1 (2), 5-11.
- Do Santos, M.C. (2024). El uso del chat gpt en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Clio & asociados la historia enseñada*, 39. Universidad Nacional de La Plata.
- Domínguez González, M.A.; Reina Parrado, M.; Díaz Noguera, M.D. y Hervás-Gómez, C. (2023). La incursión de la inteligencia artificial en el aula universitaria. En López Meneses, E. (coord.), *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento* (pp. 1997-2004). Dykinson.
- Dorado Rueda, F.; Rodríguez, I.; Fernández Ruíz, E.; y Domínguez, F.J. (2023). Inteligencia artificial aplicada a la arqueología. En Bernárdez Sánchez, E. y García Viñas, E. (coord.), *Guía de las ciencias experimentales aplicadas a la arqueología* (pp. 132-169). Junta de Andalucía.

- Lazareva, A.; Vindbo, S. y Spanos, A. (2024). Student experiences with ChatGPT in History classes. En Gómez Chova, L., González Martínez, C. y Leeds, J. (coord.), *Inted 2024 proceedings* (pp. 2356-2342). IATED.
- Lippi, G. y Plebani, M. (2025). Luces y sombras de la inteligencia artificial en la medicina de laboratorio. *Advances in Laboratory Medicine*, 6 (1), 4-6. De Gruyter.
- Ma, G. (2023). Chance or challenge: the role of ChatGPT in History teaching and historical research. En Guan, G. (coord), *EIMSS w2023* (pp. 869-874). Atlantic Press.
- Muñiz Pérez, J. C. (2024). Alucinando: el gran problema de la IA. En Gutiérrez Castillo, V. L. (coord.), *La aplicación de ChatGPT y otras herramientas de inteligencia artificial en el aula universitaria* (pp. 146-162). Dykinson.
- Navarrete Quezada, A. (2025). Prometeo en la era de la IA: técnica y espíritu en la enseñanza de la historia. En Baltazar Vargas, D. (coord.), *Confluencia de veredas historiográficas: encuentro entre divulgadores de la Red Mexicana de Historia* (pp. 230-238). Secretaría de Cultura de Querétaro.
- Parada Gañete, A.; Rodríguez Regueira, Rodríguez Guimeráns, A.; López Gómez, S. (2025). Transformando la clase de Historia: IA y aprendizaje innovador. En Rodríguez Junior, O.; García-Morís, R. y Rodríguez Rodríguez, J. (coord.), *Investigaciones y prácticas innovadoras sobre las aportaciones de lo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia* (pp. 89-102). Dykinson.
- Rodríguez Ramos, P. y Rodríguez Ramos, A. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria: oportunidades y desafíos. En Barragán Sánchez, R., Palacios Rodríguez, A., León Garrido, A. y Fernández Scagliusi, V. (coord.), *Acciones educativas innovadoras en el ámbito universitario* (pp. 50-69). Dykinson.
- Ruiz Colmenar, A. y Mariné Carretero, N. (2024). La IA en la enseñanza de la historia del arte: un caso práctico. *Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura: JIDA*, 12, 621-631. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Terrones Rodríguez, A. (2020). Inteligencia artificial responsable y ciencia cívica. *Revista de Filosofía Aurora*, 32 (57), 827-847. Pontificia Universidad Católica de Paraná.
- Tirado Olivares, S.; Navío Inglés, M.; OConnor Jiménez, P. y Cózar Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in historical thinking. *Education Sciences*, 13 (8), 803. MDPI.
- Torres-Salinas, D. (2024). Bibliotecas ante la inteligencia artificial: la construcción de un nuevo paradigma. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 39 (128), 14-38. Asociación Andaluza de Bibliotecarios.
- Zulic, H. (2019). How AI can change/improve/influence music composition, performance and education: three cases of study. *Journal of Contemporary Music, Art and technology* 2 (1), 100-114. INSAM Institute.

USO DE CHATGPT COMO HERRAMIENTA  
DE APOYO EN LA ENSEÑANZA  
DE PROGRAMACIÓN BIOMÉDICA:  
RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

---

ROCÍO DEL AMOR

*Instituto Universitario de Investigación en Tecnología Centrada  
en el Ser Humano, Universitat Politècnica de València, Spain*

FERNANDO LÓPEZ

*Instituto Universitario de Investigación en Tecnología Centrada  
en el Ser Humano, Universitat Politècnica de València, Spain*

MIGUEL LÓPEZ-PÉREZ

*Instituto Universitario de Investigación en Tecnología Centrada  
en el Ser Humano, Universitat Politècnica de València, Spain*

VALERY NARANJO

*Instituto Universitario de Investigación en Tecnología Centrada  
en el Ser Humano, Universitat Politècnica de València, Spain*

## 1. INTRODUCCIÓN

La integración de ChatGPT como herramienta de apoyo para facilitar la programación en determinadas asignaturas universitarias es una práctica cada vez más extendida. Esta tendencia responde al uso creciente de este tipo de herramientas no solo en contextos académicos, sino también en entornos laborales, donde se valora su capacidad para optimizar tareas, generar código y resolver problemas técnicos de forma eficiente. En el ámbito educativo, el uso de ChatGPT como recurso complementario en la enseñanza de la programación ha mostrado resultados prometedores, lo que indica su potencial para transformar los métodos de enseñanza tradicionales. No obstante, su implementación también plantea importantes desafíos que deben abordarse con el fin de maximizar su efectividad y garantizar un aprendizaje significativo.

Las mejoras observadas y los retos derivados de esta integración se articulan en torno a varios ejes fundamentales. En primer lugar, destacan los beneficios relacionados con el rendimiento académico. Diversos estudios han demostrado que los estudiantes que utilizan ChatGPT en cursos de programación tienden a obtener mejores resultados en las evaluaciones que aquellos que no lo utilizan. Por ejemplo, se ha evidenciado una mejora significativa en las calificaciones de tareas y exámenes entre quienes contaban con acceso a esta herramienta (Abdulla et al., 2024; Qureshi, 2023). Además, se ha comprobado que la incorporación de ChatGPT en estrategias pedagógicas promueve entornos de aprendizaje más activos e interactivos, favoreciendo una comprensión más efectiva de conceptos complejos (Huesca et al., 2024). Asimismo, esta herramienta contribuye a reducir brechas de conocimiento al fortalecer tanto las habilidades técnicas como las habilidades interpersonales vinculadas al desarrollo de software, preparando al alumnado para contextos de aplicación reales (Waseem et al., 2023).

En segundo lugar, se han identificado mayores oportunidades de participación y accesibilidad. ChatGPT puede fomentar la participación y la colaboración entre los estudiantes al ofrecer respuestas inmediatas y apoyo constante, lo que motiva una exploración más profunda de los contenidos programáticos (Qureshi, 2023; Zhou, n.d.). Su disponibilidad 24/7 lo convierte en una herramienta especialmente útil para quienes requieren asistencia fuera del horario lectivo o prefieren un aprendizaje autodirigido (Qureshi, 2023).

La integración de estas tecnologías también plantea desafíos importantes. Entre ellos se encuentran la posibilidad de errores o imprecisiones en el código generado por ChatGPT, lo que puede afectar negativamente al aprendizaje si no se realiza una supervisión adecuada (Zhou, n.d.). Además, el uso de esta herramienta durante las evaluaciones podría comprometer la integridad académica, al facilitar que algunos estudiantes dependan excesivamente de sus respuestas (Abdulla et al., 2024). Por otro lado, surgen preocupaciones éticas vinculadas a la influencia de estas tecnologías en los estilos de enseñanza y a la necesidad de evitar una dependencia excesiva de recursos automatizados (Liu, 2023).

Por tanto, si bien la inclusión de ChatGPT en el currículo de programación ofrece múltiples beneficios, es necesario adoptar un enfoque crítico y equilibrado. Las instituciones educativas deben establecer pautas claras y éticas para garantizar que estas herramientas se utilicen como complemento, y no como sustituto, de los métodos tradicionales de enseñanza. Este enfoque puede contribuir a potenciar los beneficios de la inteligencia artificial en la educación, al tiempo que preserva la calidad del aprendizaje y la honestidad académica.

En este estudio se presenta una experiencia concreta desarrollada en la asignatura *“Deep Learning in Medical Imaging”*, del Máster Universitario en Ingeniería Biomédica de la Universitat Politècnica de València, enmarcada en el proyecto de innovación docente PIME *“Potenciando las habilidades de programación con ChatGPT: Un nuevo paradigma educativo impulsado por la inteligencia artificial generativa”*. La propuesta se centró en incorporar ChatGPT como herramienta de apoyo durante el desarrollo de un proyecto obligatorio de programación, con el objetivo de analizar su uso, identificar los momentos clave en los que resultó más útil y reflexionar sobre su potencial didáctico en un contexto técnico avanzado.

Con esta iniciativa se pretende abrir una línea de reflexión sobre cómo la inteligencia artificial generativa puede integrarse de forma efectiva en entornos de aprendizaje altamente especializados, explorando no solo su utilidad práctica para resolver tareas concretas, sino también su impacto en la forma en que los estudiantes afrontan problemas, consolidan conocimientos y desarrollan competencias clave para su futuro profesional. Esta primera aproximación busca aportar elementos de discusión que puedan orientar el diseño de estrategias docentes innovadoras, adaptadas a los retos y oportunidades que plantea la adopción de tecnologías emergentes en la educación superior.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es evaluar el desempeño académico de los estudiantes en un proyecto de programación en el que se utiliza ChatGPT como herramienta de apoyo para la resolución de dudas, entre

otras tareas, durante el proceso de aprendizaje. Para lograr este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Evaluar el modo y frecuencia de uso de ChatGPT por parte de los estudiantes en el desarrollo del proyecto, con el fin de comprender cómo integran esta tecnología en su proceso de resolución de problemas y generación de código.

Analizar la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y las limitaciones de ChatGPT como asistente pedagógico, considerando aspectos como la facilidad de acceso, calidad de las respuestas, y confianza en la información proporcionada.

Explorar el potencial de ChatGPT como herramienta pedagógica complementaria, identificando oportunidades para mejorar el aprendizaje autónomo, promover la reflexión crítica y fomentar habilidades de programación a través de la interacción con inteligencia artificial.

Estos objetivos buscan responder a preguntas clave acerca de la efectividad y la conveniencia de utilizar ChatGPT como apoyo para la realización de un trabajo final en una asignatura de un máster en Ingeniería Biomédica, cuyos estudiantes cuentan con un alto nivel de conocimientos en redes neuronales y programación. En concreto, se pretende evaluar no solo qué tan útil es ChatGPT para facilitar el desarrollo del proyecto, sino también identificar las mejores prácticas para su uso adecuado y las limitaciones que presenta esta herramienta en un contexto académico avanzado.

De esta manera, este estudio aspira a generar orientaciones claras y fundamentadas que puedan servir tanto a docentes como a estudiantes en este tipo de cursos y proyectos. La finalidad es que los resultados contribuyan a enriquecer el proceso de aprendizaje, fomentar un desarrollo más autónomo y crítico del estudiante, y promover la integración responsable y eficiente de tecnologías de inteligencia artificial en la educación superior, especialmente en campos técnicos y especializados.

### 3. METODOLOGÍA

El desarrollo del estudio se centró en un proyecto final obligatorio para un grupo de 19 estudiantes matriculados en la asignatura *Deep Learning in Medical Imaging*, del máster en Ingeniería Biomédica. En esta asignatura se enseñan algoritmos avanzados basados en *deep learning* para el procesamiento y análisis de imágenes médicas, con un enfoque aplicado y orientado a problemas reales del ámbito biomédico. Los estudiantes recibieron un conjunto de datos relacionados con imágenes médicas y se les planteó una tarea específica que podía consistir en la clasificación, segmentación o localización de estructuras de interés en dichas imágenes. El problema se presentó de forma abierta, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones clave sobre cómo abordar la solución, fomentando así el pensamiento crítico y la autonomía en el diseño del proyecto. Además de definir la metodología y seleccionar las herramientas de programación más adecuadas, los estudiantes debían justificar cada etapa del proceso, desde la preparación y preprocesamiento de los datos hasta la validación de los resultados obtenidos. Con ello, se buscó simular un entorno de trabajo similar al que podrían encontrar en el ámbito profesional o investigador, reforzando habilidades como la planificación de tareas, la resolución de problemas complejos y la interpretación de resultados.

Para la calificación, primero, debían entregar un informe del proyecto. El informe debió presentarse en formato de *Jupyter Notebook* ejecutable, lo que permitiría visualizar de manera clara tanto los resultados obtenidos como los pesos del modelo entrenado. Este notebook integraría celdas de tipo *Markdown* que expliquen y justifiquen el código desarrollado, facilitando así la comprensión del proceso por parte de los profesores del curso. Se sugirió estructurar el informe en al menos tres secciones principales: (1) un apartado inicial que describiera el objetivo del proyecto y la base de datos utilizada, redactado en *Markdown*; (2) una sección de desarrollo que combinase código y explicaciones para mostrar paso a paso el proceso seguido; y (3) una sección final de resultados y conclusiones, donde se presentara un resumen del desempeño del modelo, así como una valoración crítica sobre los resultados obtenidos, ya sean positivos o negativos.

Posteriormente, se debía defender el trabajo ante los profesores de la asignatura. Cada grupo dispuso de un máximo de 15 minutos, distribuidos en aproximadamente 10 minutos para la exposición y 5 minutos para responder preguntas. Se impuso que todos los integrantes del equipo participaran en la presentación de manera equitativa, compartiendo la explicación de las distintas partes del trabajo. El orden de intervención de los grupos sería determinado por los profesores en el momento de la defensa. Durante esta instancia, los profesores podrían formular preguntas tanto sobre el desarrollo del proyecto como sobre aspectos teóricos relacionados con la asignatura. En esta presentación debían presentar los resultados y justificar las decisiones tomadas durante el desarrollo del proyecto. Se sugeriría poner especial énfasis en los objetivos del proyecto, la estructura de trabajo adoptada, los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas, sin que fuera necesario detallar el código línea por línea. Asimismo, se permitió el uso de cualquier recurso que el equipo considerara apropiado para apoyar su exposición.

Durante todo el desarrollo del trabajo, se planteó la utilización libre o guiada de ChatGPT como una herramienta de apoyo flexible destinada a asistir a los estudiantes en diversas tareas, tales como resolver dudas puntuales, generar ideas creativas o brindar asistencia directa en la programación. Para favorecer una observación auténtica y espontánea del modo en que esta inteligencia artificial sería incorporada en el flujo natural del trabajo, no se establecieron restricciones estrictas ni limitaciones concretas respecto a cuándo, cómo o con qué frecuencia los participantes podían hacer uso de la herramienta. Esta libertad permitió explorar y analizar sus usos reales y genuinos dentro del contexto particular del proyecto.

Con el propósito de evaluar de manera integral la experiencia de los participantes y el impacto real que ChatGPT tuvo a lo largo del proceso formativo, se diseñó y aplicó un cuestionario dirigido a los 19 estudiantes involucrados en el proyecto. Este instrumento combinó la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión completa. Por un lado, se utilizaron preguntas con escala Likert que permitieron medir aspectos concretos como la frecuencia con la que se empleó la herramienta, el nivel de confianza que los estudiantes depositaron en las respuestas proporcionadas por ChatGPT, así como su percepción

general sobre la utilidad y eficacia de la inteligencia artificial en el desarrollo de sus tareas. Por otro lado, se incorporaron preguntas abiertas con el fin de capturar opiniones más profundas y detalladas respecto a las limitaciones encontradas durante el uso, los errores o imprecisiones detectados en las respuestas, y las sugerencias que los usuarios consideraron pertinentes para mejorar la experiencia y el rendimiento del sistema.

Los datos obtenidos a partir de este cuestionario fueron sometidos a un análisis riguroso y detallado con el propósito de identificar patrones recurrentes y tendencias significativas en la forma en que los estudiantes utilizaron ChatGPT durante el desarrollo del proyecto. Este análisis incluyó la evaluación de la confiabilidad percibida por los usuarios respecto a las respuestas y soluciones proporcionadas por la herramienta, así como la identificación de posibles fallos, malentendidos o dificultades que pudieron surgir durante la interacción con el modelo de inteligencia artificial. Además, se buscó comprender de manera integral la percepción global de los participantes sobre el valor pedagógico y funcional que ChatGPT ofreció como recurso educativo, tomando en cuenta tanto los aspectos positivos como las limitaciones señaladas.

El proceso analítico permitió extraer conclusiones sólidas y fundamentadas, que no solo reflejan la experiencia particular de este grupo de estudiantes, sino que también ofrecen valiosas orientaciones para futuras aplicaciones e integraciones de tecnologías basadas en inteligencia artificial en entornos educativos de carácter técnico y científico. Estas conclusiones aportan una base para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, optimizar el uso de herramientas digitales y fomentar un aprendizaje autónomo y crítico, contribuyendo así a la mejora continua de la formación en disciplinas técnicas avanzadas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 ¿PARA QUÉ USARON LOS ESTUDIANTES CHATGPT?

El Gráfico 1 presenta una nube de palabras que sintetiza las respuestas de los participantes respecto a las diferentes formas en que emplearon ChatGPT durante el desarrollo de su proyecto. La predominancia de



El Gráfico 2 ilustra las proporciones relativas de los distintos tipos de tareas para las que los usuarios emplearon ChatGPT, en el contexto de actividades de programación.

**GRÁFICO 2.** *Proporción relativa de respuestas a la pregunta: “¿Para qué tipo de tareas usaste ChatGPT?”*

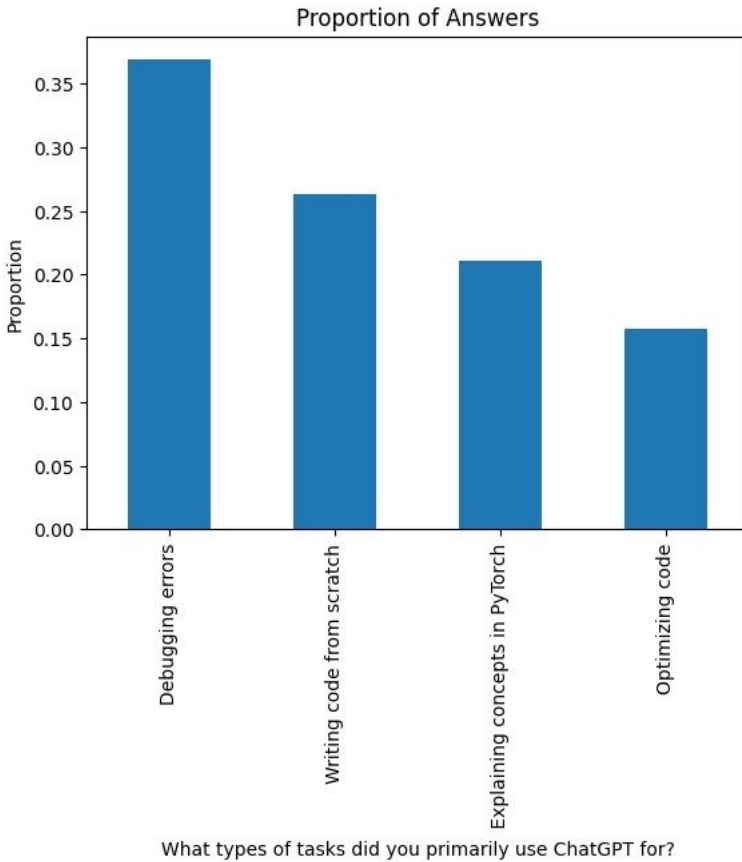


Imagen generada con Python a partir de los cuestionarios.

Se observa que la mayor proporción de respuestas está relacionada con la depuración de errores, lo que sugiere que los estudiantes encuentran en la herramienta un recurso valioso para identificar y resolver fallos en su código. En segundo lugar, se destaca el uso de ChatGPT para la escritura de código desde cero, lo que indica su utilidad como apoyo para acelerar el desarrollo de código. También se utiliza con frecuencia para explicar

conceptos, particularmente en PyTorch, lo cual resalta su potencial como asistente educativo en temas complejos de aprendizaje automático. Finalmente, la menor proporción corresponde a la optimización de código, lo que podría indicar que los usuarios recurrieron más a ChatGPT para generar un código funcional que para obtener uno más eficiente u óptimo.

#### 4.2 EFICACIA Y CONFIANZA EN CHATGPT

Los resultados mostrados reflejan una evaluación crítica por parte del estudiantado sobre el uso de ChatGPT en contextos educativos. En primer lugar, el 94% de los participantes (18 de 19) reconocieron haber recibido respuestas incorrectas o engañosas del modelo. Esto pone de relieve una limitación relevante: si bien ChatGPT puede ser una herramienta útil, no está exenta de errores. Las respuestas incorrectas se detectaron principalmente porque el código generado no funcionaba correctamente, porque entraban en contradicción con lo explicado en clase o en la literatura académica, o incluso porque el propio modelo se contradecía a sí mismo.

A pesar de esto, la confianza en las respuestas de ChatGPT no es baja. Un 74% (14 de 19) de los encuestados afirmó confiar bastante en el modelo, especialmente cuando se trata de generación de código. Sin embargo, se mostraron más escépticos frente a contenidos de carácter teórico, lo cual sugiere un uso más instrumental que conceptual de la herramienta. Además, un grupo importante (11 de 19) considera necesario verificar las respuestas, lo que indica una conciencia crítica que es fundamental fomentar en entornos educativos.

En cuanto a su utilidad, todos los encuestados coinciden en que ChatGPT les ha ayudado a aprender más rápido. Esto resalta su potencial como apoyo en el aprendizaje autónomo, especialmente en asignaturas técnicas. No obstante, algunos señalaron como limitación el hecho de que ChatGPT no recuerde conversaciones anteriores ni mantenga suficiente contexto, lo que puede dificultar un acompañamiento más coherente y continuo en tareas complejas.

Finalmente, cabe destacar que el 100% del grupo recomendaría el uso de ChatGPT, destacando que facilita y acelera el trabajo. Este dato

muestra una clara valoración positiva de la herramienta, siempre que se utilice de manera crítica y complementaria a otros recursos educativos. Para el profesorado, estos hallazgos pueden ser clave para diseñar estrategias pedagógicas que integren inteligencias artificiales como ChatGPT de forma efectiva, promoviendo tanto la eficiencia como el pensamiento reflexivo en el uso de estas tecnologías.

#### 4.3 RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los resultados cuantitativos presentados a través de una escala Likert (de 1 a 5) ofrecen una visión general del grado de utilidad percibida de ChatGPT en el contexto de un proyecto educativo, especialmente en tareas relacionadas con la programación y el aprendizaje de herramientas específicas como PyTorch.

En términos generales, la utilidad global de ChatGPT en el proyecto fue evaluada con una media de 3.79, lo que indica una percepción positiva, aunque no exenta de áreas de mejora. La frecuencia de uso (3.39) sugiere que, aunque se utilizó de forma regular, no fue una herramienta constante para todos los participantes. Sin embargo, la frecuencia con la que las sugerencias de ChatGPT fueron útiles (3.53) refleja una experiencia mayoritariamente favorable con la calidad de las respuestas.

Uno de los aspectos mejor valorados fue su capacidad para facilitar el proceso de programación (3.74), lo cual refuerza su utilidad práctica en tareas técnicas. Aún más destacado es el aporte de ChatGPT en el aprendizaje de contenidos específicos: la afirmación “Ayudó a comprender PyTorch” obtuvo la puntuación más alta (4.11), lo que subraya su eficacia como herramienta de apoyo en el aprendizaje de bibliotecas complejas.

La puntuación más baja fue para la afirmación “Ayudó a resolver problemas que no pudieron resolver solos” (3.32), lo que podría indicar limitaciones en la capacidad del modelo para abordar situaciones particularmente difíciles o contextos en los que se requiere un razonamiento más profundo o personalizado.

La probabilidad de volver a usar ChatGPT alcanzó un valor notablemente alto (4.32), lo que revela una intención clara de reincorporarlo en futuros proyectos, reforzando la percepción de que su utilidad supera

ampliamente sus limitaciones. En conjunto, estos resultados sugieren que ChatGPT es visto como un recurso valioso, especialmente como apoyo en el aprendizaje técnico y la resolución de tareas específicas, aunque su efectividad se potencia cuando se utiliza de forma complementaria con otros métodos y fuentes.

#### 4.4 RESULTADOS CUALITATIVOS

La evaluación cualitativa del uso de ChatGPT dentro del marco del proyecto ha revelado una percepción mayoritariamente positiva por parte de los estudiantes, aunque esta valoración está matizada por ciertas limitaciones y aspectos que requieren consideración crítica. Diversas voces participantes han destacado el impacto directo y tangible que esta herramienta ha tenido en su proceso de aprendizaje. Expresiones recurrentes como "impulsó significativamente mi curva de aprendizaje" o "hizo que mi experiencia de aprendizaje fuera más eficiente y dinámica" ilustran claramente que ChatGPT ha sido valorado como un apoyo efectivo y real en la comprensión de contenidos complejos y en el avance general del proyecto. Los estudiantes reconocen que, gracias a esta herramienta, pudieron aclarar conceptos difíciles, ahorrar tiempo valioso y recibir orientación práctica y estructurada para la creación, organización y optimización del código en sus tareas.

Junto a estas valoraciones positivas, también se han registrado experiencias mixtas que ponen de manifiesto algunos desafíos y limitaciones inherentes al uso de la inteligencia artificial en contextos educativos. Por ejemplo, uno de los testimonios más representativos señala que, aunque ChatGPT fue de ayuda en varias situaciones concretas, en otras ocasiones generó frustración al ofrecer respuestas imprecisas, incompletas o incluso código incorrecto, lo que en ciertos momentos dificultó y ralentizó el proceso de aprendizaje y desarrollo. Este tipo de comentarios refleja una expectativa alta respecto a la precisión y fiabilidad del modelo, subrayando la necesidad imprescindible de un uso crítico, informado y supervisado de la herramienta para evitar posibles desvíos o errores en la adquisición del conocimiento.

En conjunto, estas valoraciones cualitativas complementan y enriquecen los datos cuantitativos recogidos durante el proyecto, reforzando la idea

de que ChatGPT constituye un recurso sumamente útil para fomentar el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas técnicos. No obstante, su efectividad depende en gran medida del juicio reflexivo y de la capacidad analítica del usuario para validar, reinterpretar y contextualizar las respuestas proporcionadas por el modelo. Así, el éxito en la integración de ChatGPT dentro de entornos educativos radica no solo en la tecnología en sí misma, sino también en cómo los estudiantes y docentes la emplean de manera crítica y responsable para potenciar el proceso formativo.

## 5. DISCUSIÓN

La integración de ChatGPT en un entorno educativo orientado a la formación en ingeniería ha demostrado ser especialmente provechosa y enriquecedora, sobre todo cuando los estudiantes adoptan una postura crítica y reflexiva frente a las respuestas generadas por esta inteligencia artificial. En lugar de utilizar la herramienta de manera pasiva o simplemente aceptar la información proporcionada sin cuestionamientos, los alumnos han desarrollado una actitud activa y analítica, evaluando cuidadosamente la validez y pertinencia de los datos y explicaciones que ChatGPT ofrece. Este enfoque crítico ha sido fundamental para que la inteligencia artificial se consolide no como una fuente única o definitiva de conocimiento, sino como un recurso complementario y de apoyo que facilita el proceso de aprendizaje. De esta manera, los posibles errores o imprecisiones detectados en las respuestas no han dado lugar a una dependencia ciega o acrítica, sino que han servido como valiosas oportunidades para que los estudiantes contrasten, verifiquen, corrijan y profundicen en los temas abordados, fomentando un aprendizaje activo y autónomo.

En particular, el uso más efectivo y satisfactorio de ChatGPT se ha evidenciado en tareas de carácter eminentemente instrumental, tales como la generación automática de código, la estructuración lógica de soluciones programáticas y la depuración o corrección de errores en fragmentos de software. En este tipo de actividades concretas y orientadas a resultados técnicos, el modelo ha mostrado una notable capacidad para proporcionar respuestas adecuadas, precisas y rápidas, lo que ha contribuido de manera

significativa a agilizar el proceso de desarrollo y mejora técnica. Esta funcionalidad destaca especialmente en el ámbito de la programación, donde la posibilidad de realizar un análisis sintáctico riguroso y recibir recomendaciones estructuradas y claras reduce considerablemente el margen de error. Además, estas sugerencias pueden ser fácilmente validadas y contrastadas empíricamente por los propios estudiantes a través de la ejecución directa y la prueba práctica del código generado, lo que refuerza la confianza en la herramienta y en el aprendizaje obtenido.

No obstante, es importante señalar que el modelo presenta limitaciones evidentes y relevantes cuando se le solicita apoyo en la comprensión y explicación de conceptos teóricos, abstractos o de carácter altamente conceptual. En estos casos, las respuestas ofrecidas por ChatGPT tienden a ser menos precisas, a veces contradictorias o incluso confusas, lo que puede generar frustración entre los usuarios y limitar considerablemente su utilidad desde un punto de vista pedagógico. Este déficit en la profundidad conceptual y analítica sugiere que, en su estado actual, ChatGPT no es recomendable ni adecuado como fuente principal para el aprendizaje de teoría ni para su aplicación en áreas del conocimiento que requieren una mayor rigurosidad conceptual, análisis crítico y reflexión profunda, tales como las ciencias básicas, las humanidades o disciplinas académicas complejas. Por lo tanto, su uso en estos ámbitos debe complementarse siempre con materiales didácticos tradicionales y la guía de expertos humanos que puedan proporcionar el rigor y la precisión necesarios para un aprendizaje sólido y fundamentado.

## 6. CONCLUSIONES

ChatGPT se ha consolidado como una herramienta sumamente valiosa y versátil en el proceso de aprendizaje, especialmente en contextos técnicos y especializados, como es el caso de la programación y el dominio de bibliotecas complejas que requieren una comprensión profunda y práctica, tales como PyTorch. Su capacidad para acelerar significativamente el ritmo de aprendizaje, facilitar la clarificación de dudas puntuales y ofrecer un soporte estructural sólido durante el desarrollo de proyectos ha sido especialmente destacada por estudiantes y docentes

por igual. En particular, en actividades relacionadas con la generación, optimización y depuración de código en PyTorch, ChatGPT ha demostrado ser un aliado eficaz, permitiendo a los usuarios avanzar de manera más rápida y eficiente, así como entender mejor la lógica detrás de las soluciones propuestas.

A pesar de las numerosas ventajas y beneficios que ofrece esta inteligencia artificial, es fundamental que su uso esté siempre acompañado de una actitud crítica y formativa por parte de los estudiantes. Es indispensable que los usuarios no solo reciban pasivamente las respuestas generadas, sino que desarrollen la capacidad para identificar posibles errores, inconsistencias o limitaciones del modelo, contrastando la información obtenida con otras fuentes confiables y con el propio análisis personal. Esta postura crítica evita la dependencia ciega en el sistema y promueve un aprendizaje más sólido, consciente y reflexivo.

Para que el aprovechamiento de ChatGPT sea pleno y realmente efectivo en contextos educativos, es necesario que su integración se enmarque dentro de estrategias pedagógicas bien diseñadas y estructuradas. Estas estrategias deben crear un contexto adecuado que facilite la correcta utilización de la herramienta, fomentando no solo la adquisición técnica de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de autonomía, reflexión crítica y responsabilidad digital. De esta manera, los estudiantes no solo mejoran sus competencias técnicas, sino que también adquieren una mayor conciencia sobre el uso ético y responsable de las tecnologías digitales, preparándose mejor para enfrentar los desafíos del mundo profesional actual.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Politécnica de Valencia mediante la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Educativa en equipos Emergentes, bajo el proyecto PIME 1948 Potenciando las habilidades de programación con ChatGPT: Un nuevo paradigma educativo impulsado por la inteligencia artificial generativa.

## 8. REFERENCIAS

- Abdulla, S., Ismail, S. S., Fawzy, Y. M., & Elhag, A. (2024). Using ChatGPT in teaching computer programming and studying its impact on students' performance. *Electronic Journal of E-Learning*, 22(6), 66–81.
- Huesca, G., Martínez-Treviño, Y., Molina-Espinosa, J. M., Sanromán-Calleros, A. R., Martínez-Román, R., Cendejas-Castro, E. A., & Bustos, R. (2024). Effectiveness of using ChatGPT as a tool to strengthen benefits of the flipped learning strategy. *Education Sciences*, 14(6), 660.
- Liu, Y. (2023). *Leveraging the power of AI in undergraduate computer science education: Opportunities and challenges* (pp. 1–5).
- Qureshi, B. (2023). Exploring the use of ChatGPT as a tool for learning and assessment in undergraduate computer science curriculum: Opportunities and challenges. *arXiv*.
- Waseem, M., Das, T., Ahmad, A., Fahmideh, M., Liang, P., & Mikkonen, T. (2023). Using ChatGPT throughout the software development life cycle by novice developers. *arXiv*.
- Zhou, R. (n.d.). *Exploring the use of ChatGPT as a tool for learning and assessment in undergraduate computer science curriculum: Opportunities and challenges*.

POTENCIANDO LA CREATIVIDAD  
DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS  
A TRAVÉS DE LA IA GENERATIVA MAIFY:  
UNA INNOVACIÓN INTERDISCIPLINAR EN ESTUDIOS  
DE VANGUARDIAS ARTÍSTICAS  
Y ORATORIA EN INGLÉS

---

MARTA CARRASCO FERRER  
*Universidad Camilo José Cela*

MARIAN DE LA MORENA TABOADA  
*Universidad Camilo José Cela*

## 1. INTRODUCCIÓN

El rápido avance de las tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) en la última década ha dado paso a transformaciones significativas en múltiples sectores, con la educación superior emergiendo como un área prominente de innovación y reforma. A medida que las instituciones se esfuerzan por satisfacer las demandas cambiantes de una sociedad digital globalizada, la IA se ha convertido en una herramienta crítica para remodelar las prácticas pedagógicas, los procesos administrativos y las estrategias de participación de los estudiantes. Desde sistemas inteligentes de tutoría y análisis predictivo hasta creación de contenido impulsada por IA y entornos de aprendizaje personalizados, la integración de la IA en la educación superior promete mejorar tanto la efectividad de la enseñanza como los resultados del alumno.

Sin embargo, la implementación de la IA en este contexto no está exenta de desafíos. Las preocupaciones éticas, los problemas de privacidad de datos, las disparidades tecnológicas y la preparación institucional presentan barreras complejas que requieren un examen crítico. Además, la adopción de la IA varía ampliamente en contextos

geográficos e institucionales, lo que refleja diversas prioridades educativas, disponibilidad de recursos y marcos regulatorios. Como tal, comprender las implicaciones de la integración de la IA en la educación superior requiere un enfoque interdisciplinario, que abarque conocimientos de teoría educativa, informática, ética y estudios de políticas.

Este estudio tiene como objetivo explorar el impacto multifacético de la IA en la educación superior, examinando las aplicaciones, beneficios y limitaciones actuales, al tiempo que considera las trayectorias futuras y las consideraciones educativas que acompañan a este cambio tecnológico.

Por otro lado, fomentar la creatividad, una competencia esencial del siglo XXI, se ha convertido en un objetivo pedagógico central de muchas titulaciones universitarias. La llegada de la Inteligencia Artificial (IA), especialmente la IA generativa ofrece un método innovador para apoyar el desarrollo creativo mediante la automatización de tareas rutinarias, la habilitación de la ideación exploratoria y la retroalimentación personalizada.

Los modelos teóricos de las ciencias del aprendizaje, como la teoría de la autodeterminación, sugieren que los asistentes inteligentes de aprendizaje (AIA) impulsados por IA fomentan la autonomía y la competencia, lo que a su vez estimula la creatividad. La investigación empírica respalda esto: las herramientas de IA facilitan la generación de ideas, mejoran la participación y fomentan la asunción de riesgos en tareas creativas (Sajid Hasan et al., 2025). La función de andamiaje de la IA —al proporcionar indicaciones iniciales, organizadores y resultados multimodales— permite a los estudiantes asignar recursos cognitivos al pensamiento creativo de orden superior.

Sin embargo, encontramos también algunos estudios que advierten que la dependencia de la IA generativa puede reducir la originalidad al fomentar la fijación en el diseño (Wadinambiarachchi et al., 2024) proponiendo enfoques pedagógicos para mantener la autonomía humana y el pensamiento divergente. Además, la alfabetización en IA y el diseño instruccional de los educadores son fundamentales; sin estos, la IA puede socavar inadvertidamente los resultados creativos (Sajid Hasan et al., 2025).

Este artículo explora cómo la IA puede integrarse deliberadamente en la educación superior para promover la creatividad. Examina los

fundamentos teóricos y presenta una aplicación práctica en las disciplinas del diseño, el arte y las habilidades comunicativas en lengua inglesa, destacando los marcos para equilibrar la asistencia de la IA con la autonomía imaginativa humana. En definitiva, este estudio busca proporcionar una comprensión matizada del papel de la IA como catalizador, no como sustituto, del pensamiento creativo en la educación superior.

En concreto se examina el impacto del uso de la inteligencia artificial generativa, específicamente la herramienta Mapify, en la mejora de la creatividad de estudiantes universitarios en el marco de una asignatura interdisciplinar que combina estudios de vanguardias artísticas y oratoria en lengua inglesa. A través de un enfoque metodológico mixto, se aplicaron intervenciones pedagógicas basadas en proyectos creativos apoyados por Mapify, evaluando el desarrollo de competencias creativas, discursivas y visuales. Los resultados indican una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para articular ideas complejas de forma original, así como en su confianza al expresarlas oralmente en inglés. El estudio subraya el valor de la IA generativa como catalizador de procesos creativos en contextos educativos y propone líneas de innovación didáctica para su implementación transversal en humanidades digitales.

La integración de la inteligencia artificial generativa (IA) en la educación superior está transformando los enfoques pedagógicos contemporáneos, al ofrecer nuevas herramientas que fomentan la creatividad, la autonomía y el pensamiento complejo. Entre estas innovaciones se encuentra Mapify, una plataforma impulsada por IA que permite visualizar conceptos y relaciones mediante mapas mentales y marcos generativos, facilitando procesos de aprendizaje más dinámicos e interconectados.

El presente estudio examina el uso de Mapify como recurso didáctico en un contexto interdisciplinar que integra dos asignaturas aparentemente dispares: Vanguardias Artísticas y Oratoria en inglés. Aunque pertenecientes a dominios distintos —el arte y la lengua—, ambas comparten un núcleo común centrado en la innovación, la autoexpresión y la agilidad retórica. La propuesta pedagógica parte de la hipótesis de que el pensamiento visual y la estructuración conceptual promovidos por Mapify pueden actuar como catalizadores del pensamiento creativo y la competencia comunicativa.

Así, este artículo se propone analizar cómo el uso de Mapify contribuye a la expansión cognitiva, el desarrollo del pensamiento visual y la mejora en la articulación oral y escrita de los estudiantes universitarios. En particular, se explora cómo esta herramienta permite cerrar brechas conceptuales y comunicativas entre disciplinas, favoreciendo una comprensión más profunda, flexible y creativa del conocimiento.

La formación en publicidad requiere que los estudiantes generen y visualicen ideas creativas para campañas, marcos conceptuales y estrategias narrativas. Mapify, una plataforma de mapas mentales impulsada por IA, satisface estas necesidades al permitir a los estudiantes sintetizar rápidamente la investigación, explorar el contenido multimedia y expandir iterativamente los conceptos de campaña. Al convertir materiales complejos, como informes de marca o resúmenes multimedia, en mapas visuales estructurados, Mapify facilita la ideación y promueve el pensamiento divergente (Genspark, 2025).

Fundamentalmente, las funciones de conversión de texto a imagen y chat con IA de Mapify permiten a los estudiantes de publicidad prototipar conexiones narrativas y motivos visuales de forma dinámica, vinculando los valores de la marca con los nodos y las imágenes de la campaña, un proceso fundamental para la creatividad publicitaria. Este flujo de trabajo interactivo refleja las prácticas creativas profesionales, donde la lluvia de ideas, la exploración visual y la iteración rápida son esenciales.

Además, la función de colaboración en tiempo real de Mapify permite a pequeños equipos de publicidad desarrollar guiones gráficos y estructuras de campaña de forma remota. Este mapeo grupal facilita la comprensión colectiva y la integración entre perspectivas, clave para generar ideas originales y culturalmente coherentes. La integración de recursos multimedia (p. ej., anuncios de YouTube o presentaciones de clientes) en mapas garantiza que los estudiantes interactúen con materiales auténticos y localicen oportunidades para la innovación en campañas.

Sin embargo, una implementación exitosa en los planes de estudio de publicidad requiere un diseño pedagógico estructurado. Los instructores deben guiar a los estudiantes en el uso eficaz de la IA de Mapify, la

planificación de sesiones de ideación visual y la revisión crítica del contenido generado para evitar la superficialidad.

Además, la integración de reflexiones sobre la ética de las campañas, el posicionamiento de marca y la respuesta de la audiencia en proyectos basados en mapas fomenta un pensamiento crítico más profundo y la originalidad.

Este artículo explora la integración de Mapify en las pedagogías publicitarias a nivel de grado. Investiga cómo Mapify facilita la exploración de contenido multimedia, el desarrollo colaborativo de campañas y el andamiaje creativo. Además, evalúa marcos instruccionales que alinean la creación de mapas mentales con IA y el discurso reflexivo, con el objetivo de articular las mejores prácticas para cultivar la competencia creativa en la próxima generación de profesionales de la publicidad.

## 2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como propósito general analizar el impacto de la inteligencia artificial generativa, concretamente a través de la herramienta Mapify, en el desarrollo de la creatividad y la competencia comunicativa de estudiantes universitarios en contextos interdisciplinarios. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Investigar el impacto de Mapify en los procesos de creatividad e ideación de los estudiantes dentro de cursos que integran contenidos de distintas disciplinas, como las Vanguardias Artísticas y la Oratoria en inglés.
- Evaluar cómo el uso de esta herramienta basada en IA contribuye a la mejora en la capacidad de los estudiantes para conceptualizar, estructurar y comunicar contenidos complejos vinculados al arte de vanguardia mediante discursos orales en lengua inglesa.
- Analizar el potencial de la inteligencia artificial generativa como recurso colaborativo y reflexivo en entornos académicos, y su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y la interacción entre pares.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una investigación cualitativa con elementos de análisis mixto, centrada en la observación e interpretación de prácticas pedagógicas innovadoras. La intervención se llevó a cabo durante un período de seis semanas en un contexto universitario, específicamente en una asignatura interdisciplinar que combinaba contenidos de Vanguardias Artísticas y Oratoria en inglés.

#### PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 20 estudiantes de segundo curso de grado universitario, distribuidos en 12 alumnas (tres de ellas de italianas de estancia Erasmus) y 8 alumnos (también con dos estudiantes belgas de estancia Erasmus). El grupo presentaba un perfil diverso en términos culturales y lingüísticos, lo que enriqueció las dinámicas colaborativas y los enfoques expresivos durante el desarrollo del proyecto.

#### DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La herramienta Mapify fue implementada como recurso central para la creación de mapas conceptuales en torno a figuras clave del impresionismo y sus ramificaciones internacionales. Los estudiantes trabajaron con biografías, estilos y obras de artistas como Édouard Manet, Edgar Degas, Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir, Berthe Morisot, Mary Cassatt, Frédéric Bazille, Gustave Caillebotte, Camille Pissarro, Alfred Sisley, Armand Guillaumin, Joaquín Sorolla, Darío de Regoyos, Max Liebermann, Philip Wilson Steer, Walter Sickert, Theodore Robinson, John Singer Sargent y John Henry Twachtman.

A través de Mapify, los participantes generaron conexiones visuales y narrativas entre estilos, contextos históricos y aportaciones estéticas, que luego debían ser presentadas y defendidas mediante discursos orales en inglés. Esta estrategia permitió explorar tanto la capacidad de conceptualización artística como la competencia retórica en lengua extranjera.

#### Instrumentos de recogida de datos

Para evaluar el impacto de la intervención, se utilizaron diversos instrumentos:

- Cuestionarios iniciales y finales para medir la percepción del alumnado sobre su propia creatividad, así como su confianza en la oratoria en inglés.
- Rúbricas de evaluación que contemplaban criterios de originalidad, coherencia estructural, calidad visual de los mapas conceptuales y competencia comunicativa durante las presentaciones orales.
- Observación directa del comportamiento y progreso de los estudiantes durante el proceso de diseño, colaboración y exposición.
- Análisis cualitativo de los productos generados, incluyendo mapas conceptuales y discursos orales, a fin de identificar patrones de pensamiento creativo y transferencias interdisciplinarias.

#### 4. RESULTADOS

La aplicación de la herramienta Mapify en un entorno interdisciplinar que combinó contenidos de historia del arte y oratoria en inglés permitió constatar mejoras significativas en las competencias creativas, comunicativas y analíticas del alumnado. La experiencia se estructuró en torno a un proyecto integrador en el que cada estudiante fue asignado a un artista vinculado al movimiento impresionista, con el objetivo final de diseñar una campaña de marketing para una hipotética subasta internacional de sus obras.

##### FASE 1: INVESTIGACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES

En la primera fase, los estudiantes trabajaron individualmente para investigar la biografía, evolución estilística, principales obras y redes de influencia artística de su pintor asignado. A partir de esta información, utilizaron Mapify para generar mapas mentales que conectaran estos elementos de manera visual, facilitando la comprensión y la retención de contenidos complejos.

Los mapas conceptuales creados reflejaron una progresiva apropiación de la herramienta y una mayor capacidad de síntesis y organización del conocimiento. Además, permitieron visualizar relaciones entre los artistas y los movimientos de vanguardia, enriqueciendo el análisis histórico-artístico desde un enfoque sistémico.

## FASE 2: DISEÑO DE CAMPAÑAS DE SUBASTA CON APOYO DE IA

La segunda parte del proyecto consistió en la elaboración de una campaña de marketing para una subasta ficticia de obras del artista estudiado. Esta tarea integró aspectos creativos, discursivos y estratégicos. Se les introdujo en el uso de herramientas de inteligencia energética y principios de persuasión, con el fin de adaptar el discurso a potenciales compradores de arte. Elena Pérez Moreiras (2020) define la inteligencia energética como la capacidad para identificar, regular y dirigir conscientemente la energía interna y externa con fines adaptativos y orientados al propósito vital, demostrando también una relación empírica con estados de “flow” y bienestar psicológico. Este enfoque tiene fuertes implicaciones para procesos de persuasión educativa, ya que, al aumentar la consciencia energética, los individuos desarrollan una mayor autorregulación emocional y motivacional. En contextos de aprendizaje o cambio organizacional, dicha autorregulación propicia una apertura cognitiva que potencia la receptividad hacia mensajes persuasivos. Al integrar principios del coaching energético — por ejemplo, establecer objetivos alineados con los valores personales y fomentar la fluidez psicológica— se favorece una persuasión más respetuosa y eficaz, basada en la autonomía y el compromiso intrínseco (Pérez Moreiras, 2020). En definitiva, la inteligencia energética no solo optimiza el uso de los recursos internos, sino que también potencia la capacidad para recibir y responder constructivamente a procesos persuasivos en entornos educativos y profesionales.

Los estudiantes simularon elementos clave de una subasta real: selección de obras, recreación virtual de la sala de subastas mediante IA generativa, elección de la casa de subastas adecuada (por ejemplo, la casa de arte más respetada como Bonhams, en el caso de artistas británicos), y definición del público objetivo. Asimismo, diseñaron estrategias de promoción que incluían invitaciones personalizadas, eventos previos y justificaciones del valor artístico y de mercado del pintor.

## FASE 3: EXPOSICIÓN ORAL EN INGLÉS

La culminación del proyecto consistió en una presentación oral de aproximadamente diez minutos, realizada íntegramente en inglés. Cada

estudiante expuso los aspectos más relevantes de la vida y obra del artista, justificó la selección de piezas para la subasta, explicó las decisiones de marketing adoptadas y argumentó el posicionamiento del artista en el mercado del arte contemporáneo.

Estas exposiciones evidenciaron una mejora significativa en la competencia comunicativa del alumnado: mayor fluidez, uso adecuado del léxico artístico y comercial, mejor organización del discurso y seguridad al expresarse ante el grupo. El uso de Mapify como apoyo visual reforzó la claridad del mensaje y la cohesión de las presentaciones.

#### Actitud inicial y evolución del compromiso estudiantil

En un primer momento, varios estudiantes manifestaron sentirse abrumados por la complejidad del desafío propuesto, especialmente por el carácter interdisciplinar del proyecto y el uso de herramientas tecnológicas avanzadas como Mapify. Sin embargo, gracias a una guía pedagógica progresiva y a un acompañamiento constante por parte del profesorado, el grupo logró superar estas dificultades iniciales.

A medida que avanzaban en la elaboración de sus mapas conceptuales y en el diseño de las campañas de subasta, el entusiasmo fue creciendo. Los estudiantes comenzaron a descubrir por sí mismos las múltiples posibilidades expresivas, creativas y estratégicas que la inteligencia artificial les ofrecía, no solo para organizar contenidos, sino también para generar nuevas ideas, plantear hipótesis visuales y articular discursos persuasivos.

Esta progresión se tradujo en un notable aumento de la implicación, la autonomía y la motivación. El trabajo dejó de percibirse como una tarea académica convencional para convertirse en una experiencia significativa, en la que los estudiantes pudieron ejercer un rol activo como creadores, investigadores y comunicadores.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia apuntan a que el uso de Mapify contribuyó significativamente al desarrollo de la creatividad y de habilidades comunicativas complejas en un contexto universitario

interdisciplinar. Las capacidades visuales y espaciales de la herramienta facilitaron a los estudiantes la vinculación de ideas dispersas en el tiempo, el estilo y la técnica, permitiéndoles construir una red conceptual coherente que sirvió tanto para el análisis artístico como para la elaboración de discursos persuasivos en inglés.

La integración de herramientas basadas en IA como Mapify con pedagogías de translingüismo ofrece un enfoque novedoso y eficaz para mejorar las habilidades oratorias en estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Mapify facilita la representación visual multimodal de ideas, lo que permite a los estudiantes organizar sus pensamientos de forma flexible y no lineal, a la vez que incorpora elementos multimedia y entradas de texto multilingües. Al utilizarse junto con la translingüismo (el despliegue estratégico de todo el repertorio lingüístico del estudiante), los estudiantes pueden generar, ensayar y perfeccionar presentaciones orales moviéndose con fluidez entre su primera lengua (L1) y la lengua meta (L2) durante las etapas de planificación (García y Wei, 2014). Este enfoque facilita la complejidad cognitiva y lingüística de la oratoria, permitiendo a los estudiantes generar ideas en su lengua materna y traducir y reestructurar gradualmente el contenido a la lengua meta mediante la interfaz dinámica de Mapify. Además, las funciones de chat y resumen de Mapify, optimizadas con IA, ofrecen retroalimentación instantánea, apoyo para la paráfrasis y guía de pronunciación, lo que refuerza aún más la fluidez y la coherencia oral. Esta integración no solo favorece la conciencia metacognitiva y la transferencia lingüística, sino que también reduce la ansiedad asociada a la oratoria en L2 al validar la identidad lingüística completa del estudiante (Canagarajah, 2011; García-Mateus y Palmer, 2017). Como resultado, la combinación de Mapify con pedagogías de translingüismo puede empoderar a los estudiantes multilingües para desarrollar un discurso hablado más auténtico, seguro y contextualmente relevante en entornos académicos y profesionales.

El diseño generativo de la plataforma promovió formas de pensamiento no lineal, especialmente útiles para abordar contenidos de las vanguardias artísticas, caracterizadas por su ruptura con estructuras tradicionales. Esta lógica creativa fue especialmente valiosa al preparar presentaciones orales, donde la organización de argumentos y la articulación

clara de ideas resultaron fortalecidas gracias al uso previo de mapas conceptuales generados mediante IA.

Asimismo, las sesiones de mapeo colaborativo potenciaron el aprendizaje entre pares y fomentaron la construcción colectiva del conocimiento, reflejando dinámicas similares a las de los grupos artísticos de vanguardia, donde la creación se concebía como un proceso dialogado y comunitario. En este sentido, la integración de la inteligencia artificial no solo actuó como herramienta de apoyo técnico, sino también como catalizador de interacciones sociales significativas.

Un aspecto especialmente relevante fue el desarrollo de una actitud metacognitiva por parte del alumnado. El contacto con sugerencias automatizadas generadas por la IA les impulsó a reflexionar sobre sus propias estrategias de pensamiento y comunicación. Muchos estudiantes comenzaron a reconocer cuándo las propuestas de la herramienta podían ser útiles, cuándo era necesario modificarlas y en qué casos debían ser cuestionadas o reinterpretadas, lo que apunta a una relación crítica y creativa con la tecnología.

No obstante, también se observaron ciertos retos durante la implementación del proyecto. Algunos estudiantes mostraron una tendencia inicial a depender excesivamente de las sugerencias automáticas de la IA, lo cual limitaba momentáneamente su autonomía creativa. Este fenómeno señala la necesidad de establecer marcos pedagógicos más explícitos para orientar el uso equilibrado de estas herramientas, promoviendo un enfoque que combine la innovación tecnológica con el juicio crítico y la toma de decisiones informadas.

En conjunto, los hallazgos de esta experiencia respaldan la integración de la IA generativa en contextos educativos creativos e interdisciplinarios, siempre que se acompañe de un diseño didáctico que favorezca la reflexión, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía intelectual.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que las herramientas de inteligencia artificial generativa, como Mapify, pueden promover de manera eficaz la creatividad y la integración interdisciplinaria en contextos de educación

superior. Cuando su implementación se realiza de forma crítica y pedagógicamente guiada, estas tecnologías no solo facilitan la comprensión de contenidos complejos, sino que también potencian habilidades clave como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la organización discursiva y la expresión oral en contextos académicos y profesionales.

Los resultados sugieren que Mapify no debe entenderse únicamente como un instrumento de apoyo técnico, sino como un socio creativo que estimula procesos cognitivos y metacognitivos valiosos. Al facilitar la visualización de relaciones entre conceptos, promover el trabajo colaborativo y permitir una aproximación más flexible al conocimiento, la herramienta se posiciona como un recurso transformador en la docencia universitaria, especialmente en proyectos de carácter interdisciplinar como los aquí explorados.

Sin embargo, se hace necesario seguir investigando los efectos a largo plazo de este tipo de experiencias, así como establecer marcos éticos y metodológicos sólidos que regulen el uso de la IA generativa en contextos académicos. Aspectos como la autonomía del estudiante, la propiedad intelectual del contenido cocreado o la fiabilidad de las sugerencias algorítmicas deben ser considerados en futuras investigaciones.

En suma, la incorporación crítica de la IA en el aula no solo ofrece nuevas formas de enseñar y aprender, sino que también redefine las dinámicas de creación del conocimiento en la educación superior contemporánea.

## 8. REFERENCIAS

- Ashkinaze, J., Mendelsohn, J., Qiwei, L., Budak, C., & Gilbert, E. (2024). How AI ideas affect the creativity, diversity, and evolution of human ideas: Evidence from a large, dynamic experiment. arXiv. <https://arxiv.org>
- Baltà Salvador, R., El Madafri, I., Brasó Vives, E., & Peña, M. (2025). Empowering engineering students through artificial intelligence (AI): Blended human–AI creative ideation processes with ChatGPT. *Computer Applications in Engineering Education*. <https://onlinelibrary.wiley.com>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(1), 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Dall-E, M. A., & ChatGPT, G. P. T. (2023). Generative AI and the future of learning: Opportunities and risks. *Journal of Educational Technology Research*, 41(2), 115–130. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10111-2>
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed. Center for Curriculum Redesign.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. K. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255.
- Genspark. (2025). Entendiendo Mapify: Características y usos. Genspark. <https://genspark.ai>
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Harvard University Press.
- Guo, F., Li, T., & Cunningham, C. J. L. (2025). One year in the classroom with ChatGPT: Empirical insights and transformative impacts. *Frontiers in Education*, 10, Article 1574477. <https://www.frontiersin.org>
- Holzner, N., Maier, S., & Feuerriegel, S. (2025). Generative AI and creativity: A systematic literature review and meta-analysis. arXiv. <https://arxiv.org>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

- <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Mapify. (2024). Mapify – AI mind mapping for creative learning. <https://www.mapify.ai>
- (Nota: dirección URL ficticia, reemplaza con la real si aplica.)
- Park, J.-H., Kim, S.-J., & Lee, S.-T. (2025). AI and creativity in entrepreneurship education: A systematic review of LLM applications. *AI*, 6(5), 100. <https://www.mdpi.com>
- Pérez Moreiras, E. (2020, 17 de diciembre). La inteligencia y el coaching energéticos: Una aproximación basada en la evidencia desde la Psicología para el desarrollo de la Inteligencia Energética (Energetic Intelligence), el Fluir (Flow) y el Florecer (Flourishing) [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/670608>
- Sajid Hasan, N., Nasreen, S., & Shamim-ur-Rasul, S. (2025). Empirical evidence on AI tools facilitating ideation, engagement, and risk-taking in creative tasks. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 5(4), 20–28. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol5-iss4-2024\(20-28\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol5-iss4-2024(20-28))
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Shiiku, S., Marjeh, R., Anglada Tort, M., & Jacoby, N. (2025). The dynamics of collective creativity in human–AI social networks. arXiv. <https://arxiv.org>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wadinambarachchi, S., Kelly, R. M., Pareek, S., Zhou, Q., & Velloso, E. (2024). The effects of generative AI on design fixation and divergent thinking. arXiv. <https://arxiv.org>
- Wang, K., Cui, W., & Yuan, X. (2025). Artificial intelligence in higher education: The impact of need satisfaction on artificial intelligence literacy mediated by self-regulated learning strategies. *Behavioral Sciences (Basel)*, 15(2), 165. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11851560>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847527>
- Wei, X., Wang, L., & Lee, L.-K. (2025). The effects of generative AI on collaborative problem solving and team creativity performance in digital story creation: An experimental study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 23. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com>

SECCIÓN VI.

## GAMIFICACIÓN

---

## USO DE RECURSOS GAMIFICADOS PARA EL APRENDIZAJE EFECTIVO DEL DERECHO

---

MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO  
*Universidad de Almería*

### 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza universitaria del Derecho, y muy especialmente en la dogmática penal, el formato expositivo tradicional muestra crecientes limitaciones para activar la implicación estudiantil. Las lecciones magistrales centradas en la memorización de preceptos y teorías resultan poco estimulantes para un alumnado habituado a entornos digitales dinámicos y experiencias lúdicas cotidianas. De ahí que las últimas reformas metodológicas hayan privilegiado estrategias activas que coloquen al discente en el eje del proceso formativo.

Entre estas estrategias, la gamificación aparece como un recurso pedagógico de notable potencial a la hora de trasladar al aula mecánicas, reglas y recompensas propias del juego para robustecer la motivación y la eficacia del aprendizaje (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Los estudios empíricos coinciden en que dicho enfoque incrementa el compromiso y favorece la asimilación significativa de contenidos al activar el deseo de superación y la curiosidad intelectual del alumnado (Gaitán, 2013). Esto resulta crucial en un ámbito como el Derecho Penal, cuyos conceptos, autoría, tipicidad, dolo o causas de justificación poseen un alto grado de abstracción que difícilmente se internaliza mediante la mera exposición verbal.

Aplicar dinámicas lúdicas permite, además, concretar el ideal de aprendizaje activo formulado por Bonwell & Eison (1991), en donde el estudiante aprende reflexionando sobre lo que hace. Al sustituir el rol pasivo del oyente por el de protagonista de la resolución de retos, se

ejercitan competencias de análisis crítico y de aplicación práctica de la norma. Las investigaciones recientes en educación jurídica confirman que los formatos interactivos basados en el juego mejoran la comprensión y la retención de los principios penales complejos, facilitando su conexión con escenarios simulados de aplicación (Riega, Vargas Murillo, & Pari Bedoya, 2025).

La gamificación, en definitiva, se erige como una vía idónea para integrar rigor dogmático y motivación estudiantil en la formación penal universitaria, siendo una de las formas de gamificación más sencillas y efectivas el empleo de juegos de preguntas y respuestas al estilo *quiz*, encontrando dentro de esta categoría al *Trivial Pursuit*<sup>20</sup>.

En la educación, este juego se ha utilizado exitosamente para repasar asignaturas de manera interactiva, añadiendo la motivación propia de la competición entre pares. Al igual que otras herramientas basadas en la gamificación, el *Trivial* resulta idóneo para reforzar contenidos de forma lúdica y participativa debido su dinámica, también se adapta bien al repaso de materias académicas ya que permite evaluar conocimientos de múltiples temas a la vez que introduce elementos de juego, como puntajes o turnos, haciendo que aumenten el interés del alumnado. En línea con esto, algunos expertos en metodologías activas señalan que recurrir inicialmente a juegos existentes, como el *Risk* o el propio *Trivial*, puede ser una vía de entrada sencilla al aprendizaje basado en juegos en el aula, pues estos juegos comerciales, con unas reglas ya definidas, pueden adaptarse al contenido educativo para posteriormente incluso propiciar que los estudiantes diseñen sus propios juegos o preguntas a partir de lo aprendido. El empleo del *Trivial* en la docencia jurídica se enmarca en las tendencias de lo que se denomina Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y gamificación, las cuales comparten la finalidad de promover un aprendizaje activo y motivador mediante elementos lúdicos (Mosquera Gende, 2019).

---

<sup>20</sup> Conocido coloquialmente como *Trivial*, se trata de un popular juego de mesa basado en competencias de conocimiento en donde los jugadores avanzan por un tablero circular contestando preguntas de seis categorías. Cada acierto en la casilla central de una categoría otorga un «quesito» (un segmento de color), y el objetivo es reunir los seis quesitos y responder correctamente una pregunta final para ganar.

Este artículo presenta una experiencia educativa en la que se utilizó el *Trivial* como herramienta de gamificación en la enseñanza a nivel universitario. La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de Grado, a quienes se involucró tanto en la confección de las preguntas como en la competición lúdica para resolverlas.

El estudio expone los fines pedagógicos perseguidos, el soporte teórico que legitima la propuesta, el procedimiento empleado para insertar el juego en la dinámica del aula y, por último, una reflexión crítica sobre los resultados cualitativos observados en términos de motivación, comprensión y participación discente. Se incluyen, además, las lecciones extraídas y las consecuencias didácticas de incorporar la dinámica tipo *Trivial* en la enseñanza del Derecho. Los datos confirman que esta modalidad de gamificación constituye un recurso versátil y fácilmente transferible para incrementar la implicación del alumnado y afianzar el aprendizaje, contribuyendo a la formación de juristas más comprometidos y con un dominio sustantivo más robusto de la disciplina.

## 2. OBJETIVOS

En cuanto a los fines que guiaron la implementación de esta dinámica, pueden concretarse en cinco líneas esenciales:

- Afianzar el aprendizaje sustantivo del Derecho Penal mediante una mecánica lúdico-participativa que, al transformar los conceptos dogmáticos en retos de juego, favorezca su consolidación y recuerdo significativo.
- Potenciar la motivación y la implicación activa del estudiantado, haciéndolo partícipe no solo de la competencia sino también de la generación de los ítems o preguntas, de modo que perciba la actividad como un proceso compartido de construcción del conocimiento.
- Fomentar la comprensión y aplicación práctica de los distintos tipos penales y sus elementos, al requerir que los estudiantes reconozcan y distingan dichos conceptos al responder preguntas del *Trivial*.

- Potenciar habilidades transversales como el pensamiento crítico, la argumentación jurídica, el trabajo en equipo y la comunicación oral a través de la discusión de respuestas durante el juego y la colaboración en equipo para resolver las cuestiones planteadas.
- Evaluar el impacto de esta metodología gamificada en el rendimiento académico, a través de la realización de pruebas previas y posteriores a su uso, y en la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio aprendizaje y motivación en la asignatura, extrayendo conclusiones que orienten mejoras docentes futuras.

### 3. MARCO TEÓRICO

La aplicación de juegos y elementos lúdicos en entornos educativos se fundamenta en diversas teorías del aprendizaje y en evidencias empíricas acumuladas en la última década. En primer lugar, la gamificación se sustenta en principios de la psicología de la motivación, pues según la literatura, introducir dinámicas de juego en el aula puede satisfacer necesidades psicológicas básicas, como la competencia, la autonomía y la relación con los demás, entre otras, que, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación, fomentan la motivación intrínseca de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000). En términos más prácticos, el llamado modelo del juego funciona porque logra motivar a los alumnos, aumentar su compromiso e incentivar el ánimo de superación mediante recompensas y retos asequibles, ya que ciertos elementos típicos, como puntos, medallas, niveles, competiciones o retroalimentación inmediata estimulan a los estudiantes a participar activamente y a perseverar en las tareas propuestas. De esta forma, el aprendizaje se experimenta como un proceso dinámico y gratificante, más que como una obligación pasiva.

En línea con esto, algunos autores confirman que la gamificación produce en general efectos positivos en la motivación, la implicación y el disfrute del aprendizaje por parte de los alumnos, si bien su efectividad concreta puede variar según el contexto de aplicación y el diseño específico de la actividad lúdica (Riega, Vargas Murillo, & Pari Bedoya, 2025).

Junto a la motivación, la gamificación también se relaciona estrechamente con el concepto de aprendizaje activo y construcción social del

conocimiento, esto se debe a que al incorporar juegos en las clases, se suelen propiciar dinámicas colaborativas, como por ejemplo, juegos en equipo o discusiones sobre la respuesta correcta, que encajan en enfoques sociocognitivos del aprendizaje, donde los estudiantes aprenden entre ellos.

En el caso particular de los juegos de preguntas y respuestas, si además los propios estudiantes contribuyen a generar las preguntas, se añade un nivel adicional de implicación cognitiva, pues esta técnica, usar preguntas realizadas por los estudiantes, ha demostrado ser muy valiosa, señalando algunos estudios que cuando los alumnos crean preguntas sobre el material, mejora su comprensión del mismo, puesto que deben analizar la información de manera más profunda, señalando que las preguntas formuladas por los propios estudiantes en el aula potenciaban sus habilidades de comprensión del contenido trabajado (Malkawi, Awajan, Alghazo, & Harafsheh, 2023).

En la docencia jurídica universitaria, históricamente anclada en la lección magistral, comienza a abrirse paso la gamificación como respuesta a la escasa interactividad del modelo tradicional. Los estudios más recientes insisten en que, sobre todo en disciplinas de elevada densidad dogmática y fuerte componente práctico, como el Derecho Penal, urge incorporar dinámicas lúdicas que estimulen la participación. La evidencia empírica indica que la introducción de recursos de juego refuerza tanto el rendimiento académico como el grado de compromiso del alumnado, ofreciendo un cauce eficaz para conjugar carga teórica y entrenamiento de habilidades.

Ahora bien, la bibliografía especializada subraya que la gamificación en la educación superior, y con mayor razón en la enseñanza jurídica, apenas se halla en una fase embrionaria. Diversos autores señalan que su implantación en las aulas de Derecho sigue siendo marginal, lastrada por la persistencia de esquemas expositivos clásicos. Con todo, el consenso doctrinal es claro, la introducción de componentes lúdicos constituye una ventana privilegiada para la innovación pedagógica y para la formación de juristas más competentes y comprometidos.

Por la propia naturaleza del Derecho Penal, disciplina que en la práctica profesional exige analizar expedientes, litigar y desempeñar papeles

procesales, resulta especialmente idóneo introducir dinámicas gamificadas. La literatura recoge experiencias fructíferas: desde cuestionarios interactivos tipo *Kahoot!*<sup>21</sup> empleados para detectar en tiempo real lagunas conceptuales, hasta simulaciones de mayor calado, como *moot courts* y vistas ficticias, en las que el alumnado asume los roles de acusación, defensa o magistratura y entrena competencias sustantivas y procesales dentro de un juego de carácter serio. Estas prácticas confirman que el componente lúdico puede articularse con rigor dogmático y ofrece una vía eficaz para integrar el saber teórico con las destrezas profesionales que demanda el foro penal.

En comparación con estas simulaciones integrales, el *Trivial* jurídico se presenta como una herramienta más sencilla y accesible, pero no por ello menos efectiva, pues la gamificación es una metodología especialmente eficaz en el ámbito de la docencia del Derecho penal, ya que favorece el fortalecimiento de la reflexión jurídica, el entrenamiento en técnicas argumentativas, la mejora de la capacidad analítica, así como el estímulo de la creatividad y del pensamiento crítico del alumnado, incluso llegando a incidir en el análisis crítico o la argumentación de los alumnos si están bien alineadas con los objetivos del curso y se implementan de manera participativa (Barragán López, 2022).

Por último, cabe señalar la diferencia conceptual entre Aprendizaje Basado en Juegos y la gamificación, ya que son términos que a veces se usan indistintamente. En el ABJ se utiliza un juego creado por completo ya preexistente o diseñado ad hoc con fines educativos, es decir, se juega a un juego cuya mecánica central está directamente vinculada al aprendizaje de ciertos contenidos. En cambio, la gamificación implica tomar elementos o mecánicas de juego e introducirlos en una actividad educativa

---

<sup>21</sup> Se trata de una plataforma digital de aprendizaje gamificado que convierte la sesión docente en una dinámica interactiva. El profesorado diseña cuestionarios en línea cuyas preguntas aparecen, en tiempo real, en los dispositivos del alumnado, móvil, tableta o portátil. Cada acierto otorga puntuación y la aplicación genera un ranking instantáneo que introduce un elemento de sana competencia. La herramienta resulta idónea para afianzar contenidos, realizar evaluaciones formativas ágiles y elevar la motivación, pues combina retroalimentación inmediata con un formato lúdico. Su manejo es intuitivo y flexible, lo que facilita su integración en todos los niveles, desde el grado universitario hasta la formación continua de profesionales, y en cualquier disciplina jurídica, incluido el Derecho Penal.

que en sí misma no es un juego autónomo, adaptando dichos elementos al contenido curricular. En la práctica, no hay una frontera rígida, pues en la experiencia que nos ocupa, el uso del *Trivial* se aproxima al ABJ, jugándose con un formato de juego establecido, pero a la vez forma parte de una estrategia gamificadora más amplia donde se integran reglas, puntuaciones y recompensas en una sesión habitual de aprendizaje.

En cualquier caso, lo fundamental es que estas metodologías ponen el acento en la motivación del estudiante y en su rol activo en el proceso, siendo particularmente valioso en disciplinas como el Derecho, donde es fundamental lograr que el alumno no solo comprenda las normas, sino que se sienta comprometido con los problemas jurídicos, reflexione sobre ellos y participe en su discusión.

En el siguiente epígrafe se detalla cómo se llevó a la práctica esta concepción teórica mediante la implementación de un *Trivial* jurídico en el aula, describiendo la metodología seguida.

## 4. METODOLOGÍA

En relación con la metodología a seguir, en este epígrafe se desarrollará todo el diseño de la actividad gamificada, partiendo desde la elaboración de preguntas hasta la evaluación del alumnado participante.

Así pues, el núcleo de la metodología consistió en diseñar un juego de *Trivial* adaptado a los contenidos de la asignatura en donde se implicara de forma activa a los estudiantes en su elaboración, desarrollándose en las siguientes fases:

### 4.1. ELABORACIÓN DE PREGUNTAS

En primer lugar, se dividió la clase en grupos de 4-5 estudiantes, en función de la cantidad total de alumnos participantes, asignando a cada grupo uno de los bloques temáticos del programa de la asignatura, entre otros, delitos contra la vida, delitos contra la integridad física o delitos sexuales.

Una vez se designaron los grupos y la materia correspondiente a cada uno, se pidió a cada grupo formular una serie de preguntas tipo *Trivial* relativas a su bloque temático asignado, señalando que se debían

proponer un mínimo de 15 preguntas de opción múltiple, además de indicar la respuesta correcta y una breve justificación o referencia normativa para esta. También se establecieron criterios de calidad para las preguntas, estas debían ser jurídicamente correctas, sin ambigüedades ni errores de concepto, claras en su redacción y adecuadas al nivel del curso, pues no debían tener dificultad en exceso ni por defecto.

La finalidad de esta fase es que los estudiantes repasaran activamente el contenido para poder generar buenas preguntas, fomentando así una lectura comprensiva de los materiales legales y doctrinales, pudiendo consultar al profesor ante dudas puntuales sobre la formulación.

#### 4.2. RECOPIACIÓN Y REVISIÓN DE PREGUNTAS

Una vez todos los grupos enviaron todas las preguntas propuestas a través de formato digital, estas se revisaron una a una para verificar su exactitud jurídica, corrigiendo enunciados si fuera necesario y descartando o reformulando aquellas que pudieran inducir a confusión. Además de esto, se completó el banco de preguntas obtenido por los alumnos con algunas adicionales elaboradas por el docente, especialmente en temas que hubieran quedado menos cubiertos por las propuestas del alumnado.

De esta manera, se conformó un banco de 50 preguntas por categoría, clasificadas por bloques temáticos y por nivel de dificultad, resultando este paso esencial para asegurar que la actividad fuera equilibrada y abarcara los contenidos clave de la asignatura.

#### 4.3. PREPARACIÓN DE LA DINÁMICA DE JUEGO

En cuanto a la dinámica de juego, en grupos reducidos se podría emplear una versión física del *Trivial* en el que se preparasen tarjetas con preguntas, pero en el caso en que nos atañe, al ser un grupo numeroso, se utilizó la plataforma *Genially*<sup>22</sup>.

En relación con la organización de los días asignados para realizar la actividad, se organizaron a los alumnos en equipos de 3 a 5 integrantes

---

<sup>22</sup> Plataforma en línea que facilita la creación de contenido interactivo y animado, permitiendo crear presentaciones, infografías, juegos o imágenes, entre otras muchas opciones.

de forma diferente a las de los grupos que elaboraron las preguntas, explicando de forma clara las reglas del juego, pues se realizará por turnos en los que cada equipo tendría que responder a preguntas de diferentes categorías según la casilla en la que cayesen. Las respuestas correctas otorgaban puntos y las respuestas incorrectas daban paso al siguiente equipo, además de incluir la posibilidad de “rebote” si un equipo fallaba una pregunta, permitiendo a otro equipo intentar responder para ganar puntos extra, fomentando así que todos se mantuvieran atentos incluso cuando no era su turno.

El docente también contempló la existencia de breves debates o explicaciones tras las preguntas que pudieran generar dudas, por lo que quedarían aclaradas en el momento, convirtiendo esta discusión en una oportunidad inmediata de retroalimentación y consolidación de contenidos.

#### 4.4. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Durante las sesiones se sucedieron las preguntas y respuestas, asegurándose el docente de que se respetaran las reglas, contabilizando los puntos y moderando las discusiones suscitadas. La atmósfera en el aula fue muy participativa, los estudiantes mostraban entusiasmo al debatir las posibles respuestas dentro de sus equipos y celebraban los aciertos, generando un ambiente distendido pero concentrado en el contenido penal. Para mantener la motivación alta se mostraba periódicamente la clasificación de puntos de cada equipo al finalizar, aunque, no obstante, se enfatizó que el objetivo principal era el aprendizaje y no solo la competencia, destacando y felicitando la contribución de todos los equipos.

#### 4.5. EVALUACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Tras concluir la actividad, se dedicaron los últimos minutos de la clase a recoger las impresiones de los estudiantes y a intercambiar opiniones relativas a la utilidad del *Trivial* para su aprendizaje y a la motivación que tuvieron para estudiar. En la siguiente sesión práctica se llevó a cabo un pequeño examen en donde los resultados se compararon con los de anteriores ejercicios similares para observar si había alguna variación atribuible a la experiencia gamificada, resultando una mejora en

los resultados finales obtenidos al haber practicado y repasado los conceptos en este tipo de sesiones.

Este enfoque de investigación docente resulta apropiado para una primera aproximación a la utilidad del *Trivial* en el aula de Derecho, permitiendo identificar buenas prácticas y áreas de mejora de forma exploratoria, permitiendo complementarse con metodologías mixtas para medir con más rigor el impacto en el rendimiento académico

## 5. DISCUSIÓN

La implementación de este tipo de gamificación en la docencia de Derecho Penal generó resultados muy positivos en términos de motivación, comprensión de contenidos y participación del estudiantado. A continuación, se analizan y desarrollan estos aspectos.

### 5.1. MOTIVACIÓN Y AMBIENTE DE APRENDIZAJE

En primer lugar, uno de los impactos más notables de la actividad fue el aumento del entusiasmo y la implicación de los alumnos durante las sesiones de juego, ya que desde el inicio de la dinámica se percibió un ambiente distinto al de una clase tradicional, detectando que los estudiantes mostraban expectación y curiosidad por participar, prestaban mayor atención a las preguntas formuladas y trabajaban en equipo con gran interés. Incluso aquellos alumnos que usualmente se mostraban pasivos o desconectados en clase, en esta ocasión se integraron en sus equipos y contribuyeron proponiendo respuestas o consultando sus apuntes para no fallar.

Esta observación coincide con estudios sobre gamificación, en los que se destaca la capacidad de las dinámicas de juego para generar curiosidad e interés de los estudiantes, puesto que el simple hecho de convertir el repaso de conceptos penales en un juego con puntuaciones y recompensas simbólicas consiguió transformar la disposición de ánimo de la clase (Mosquera Gende, 2019). Además de esto, la presencia de retroalimentación inmediata, al conocer las respuestas a las preguntas realizadas en el momento, aportó un sentido de progreso que mantuvo la motivación durante toda la actividad.

Las críticas recibidas por el alumnado refuerzan que la gamificación logró el objetivo de aprender disfrutando del proceso, alineado con la idea de que la experiencia positiva en el aula puede incrementar el compromiso del estudiante, destacando que el carácter competitivo del juego se mantuvo en niveles saludables, sin generar tensiones negativas, observando un clima de cooperación y deportividad en el que los equipos felicitaban los aciertos de los demás y reconocían cuando otro grupo resolvía una respuesta difícil, sugiriendo que la dinámica estuvo bien equilibrada y enfocada en el aprendizaje compartido más que en la rivalidad.

## 5.2. COMPRENSIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE CONTENIDOS

Otro eje fundamental analizado fue el efecto del *Trivial* en la comprensión y retención de los contenidos de la asignatura. En primer lugar, la fase de elaboración de preguntas por parte de los estudiantes obligó a una revisión profunda de la materia, en donde muchos alumnos reseñaron que, al pensar preguntas que tendrían que responder sus compañeros, tuvieron que acudir al manual de la asignatura o al Código Penal para clarificar conceptos antes de formular bien la cuestión.

Este proceso equivale a un estudio activo, ya que en lugar de leer pasivamente, los estudiantes aplicaron la información al crear una pregunta, lo que según estudios previos en pedagogía puede generar aprendizajes más significativos y duraderos (Malkawi, Awajan, Alghazo, & Harafsheh, 2023).

Por otro lado, durante el juego en sí, el debate sobre las respuestas y las explicaciones dadas por el profesor y los propios alumnos contribuyeron a aclarar conceptos confusos. La naturaleza lúdica de la actividad facilitó que afloraran errores conceptuales recurrentes, pues al arriesgar respuestas, los alumnos mostraban en qué partes tenían malentendidos, los cuales fueron abordados y corregidos en el momento. A modo de ejemplo, en una pregunta relacionada con la distinción entre homicidio doloso y homicidio imprudente, varios equipos fallaron, lo que dio pie a que se explicara y aclarara de nuevo la diferencia clave hasta que todos la comprendieron. Estas pequeñas explicaciones integradas en la gamificación actuaron como refuerzos inmediatos de aprendizaje, algo

que difícilmente ocurre en una clase magistral donde quizá solo al corregir un examen el profesor detecta tales confusiones.

Desde un punto de vista de rendimiento académico, también se observaron señales positivas, pues en la evaluación práctica realizada en semanas posteriores se apreció un ligero aumento en las calificaciones promedio respecto a ejercicios anteriores, y en particular, en ejercicios relacionados con el reconocimiento de elementos típicos de los delitos y distinguir figuras delictivas similares. Aunque esta mejora no puede atribuirse de forma concluyente solo al uso de la gamificación, sí es consistente con la hipótesis de que el repaso lúdico contribuyó a afianzar esos aprendizajes.

### 5.3. PARTICIPACIÓN, INTERACCIÓN Y HABILIDADES DESARROLLADAS

Un aspecto central de la experiencia fue comprobar cómo el *Trivial* transformó la dinámica de participación en el aula, esta motivación se debe a que, tradicionalmente, en clases teóricas de Derecho es común que solo unos pocos estudiantes intervengan activamente, mientras la mayoría permanece en un rol receptivo. En cambio, durante el juego, todos los alumnos participaron de manera activa, ya fuera discutiendo en sus equipos la respuesta correcta, formulando preguntas al profesor para aclarar reglas, o incluso argumentando brevemente por qué escogían una opción u otra, suponiendo un cambio sustancial en el rol del estudiante, transformándose de un aprendizaje pasivo a ser parte activa del mismo, en la línea de fomentar un aula más interactiva y centrada en el alumno. Desde la perspectiva del docente, esta riqueza de interacciones proporcionó retroalimentación valiosa sobre el nivel de comprensión colectiva y permitió dinamizar la sesión atendiendo a las necesidades que surgían en vivo.

Involucrar al alumnado en la preparación de contenidos demostró tener múltiples beneficios pedagógicos, y es que no solo aumentó el sentido de pertenencia y responsabilidad de los estudiantes al ver sus propias preguntas siendo usadas en clase, sintiendo que contribuían directamente al aprendizaje de sus compañeros, sino que además cultivó habilidades de búsqueda de información, síntesis y reflexión crítica al decidir qué preguntar y cómo formularlo, ejercitando su criterio sobre qué es importante en cada tema y cómo verificar la exactitud de una respuesta.

Otro resultado relevante fue el desarrollo de ciertas habilidades transversales, ya que la naturaleza colaborativa y competitiva usada de forma simultánea incentivó el trabajo en equipo a través de la comunicación interna y el debate de diversas opciones para ponerse de acuerdo, mejorando ciertas habilidades sociales que son esenciales también en el ejercicio profesional del Derecho.

Asimismo, la instancia de juego brindó un espacio para la expresión oral en un contexto menos formal que una exposición frente a toda la clase, permitiendo que los estudiantes puedan justificar respuestas o preguntar dudas sin temor a equivocarse gracias al clima lúdico, lo cual es importante para desarrollar su confianza en la oratoria jurídica.

La capacidad de argumentación también se vio potenciada, pues en más de una ocasión, los alumnos argumentaron por qué consideraban correcta una respuesta, ejercitando así el razonamiento jurídico en un formato de diálogo rápido, sirviendo la discusión guiada que surgía tras cada pregunta errónea para afinar la capacidad de síntesis y de escucha.

## 6. CONCLUSIONES

La experiencia descrita de incorporar el *Trivial* como herramienta de gamificación en la enseñanza del Derecho Penal universitario ha evidenciado múltiples beneficios pedagógicos. En primer lugar, los hallazgos de esta experiencia respaldan la idea de que la gamificación, aplicada mediante herramientas como el *Trivial* jurídico, es una estrategia eficaz y fácil de replicar para innovar la docencia del Derecho Penal. La incorporación de dinámicas lúdicas con una participación activa del estudiantado permite conjugar, de forma virtuosa, el rigor académico con la motivación inherente al juego, convirtiendo el aula en un auténtico laboratorio de aprendizaje colaborativo. Se trata de una estrategia metodológica flexible y escalable, ya que puede ajustarse tanto a materias de elevada densidad conceptual como a distintos volúmenes de grupo, apoyándose, cuando el aforo lo exige, en soluciones digitales que facilitan la gestión simultánea de múltiples participantes. Así, su utilidad trasciende el ejemplo concreto y se presenta como una práctica recomendable en la docencia universitaria de las ciencias jurídicas y sociales.

En segundo lugar, la dinámica lúdica se tradujo en un claro incremento de la motivación y el interés del alumnado por la asignatura, rompiendo la rutina propia de la clase expositiva y generando un ambiente en el que el aprendizaje se vinculó al disfrute y a la participación activa. Los elevados índices de implicación observados, unidos a la retroalimentación favorable recibida, corroboran que este tipo de estrategias revitalizan la vida del aula y propician una actitud significativamente más proactiva del estudiante frente al estudio del Derecho.

En tercer lugar, la dinámica tipo *Trivial* favoreció la asimilación y fijación de los conceptos nucleares: al confeccionar y responder ítems, el alumnado aplicó la teoría, detectó sus propias lagunas y las subsanó de inmediato. La actividad funcionó, así, como repaso previo a las pruebas prácticas y como instrumento de diagnóstico formativo, pues permitió al profesor identificar los núcleos de mayor dificultad e intervenir al instante para reforzarlos.

Finalmente, la experiencia actuó como catalizador de la participación y del desarrollo de competencias transversales. El formato competitivo-colaborativo obligó al alumnado a coordinarse, exponer argumentos con claridad, sostenerlos bajo presión temporal y adaptarse de forma inmediata a nuevos retos. Con ello se fortalecieron destrezas tales como el trabajo en equipo, la expresión oral forense, el pensamiento crítico y la agilidad intelectual ante problemas jurídicos. El aula se convirtió, así, en un foro interactivo en el que cada discente asumió un protagonismo efectivo, reforzando simultáneamente su autoconfianza y la cohesión del grupo. Estos logros poseen especial relevancia en la formación penalista: preparan al futuro jurista para litigar con solvencia, comunicar con precisión y gestionar escenarios procesales que exigen respuestas rápidas y creativas.

## 7. REFERENCIAS

- Barragán López, M. (2022). El Derecho penal explicado desde la metodología innovadora de la gamificación a través de herramientas virtuales. En B. Anglès Juanpere, & I. Ruiz Olmo, *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia* (págs. 295-303). Barcelona: Huygens.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Rep, núm. 1.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. Obtenido de Educativa: <http://bit.ly/4kbAXHd>
- Malkawi, N., Awajan, N., Alghazo, K., & Harafsheh, H. (2023). The Effectiveness of Using Student-Created Questions for Assessing Their Performance in English Grammar/ Case Study of “King Abdullah II Schools for Excellence” In Jordan. *World Journal of English Language*, vol. 13, núm. 5, 156-170.
- Mosquera Gende, I. (2019). ¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y gamificación. Obtenido de UNIR: <https://www.unir.net/revista/educacion/gamificas-o-juegas-diferencias-entre-abj-y-gamificacion/>
- Riega, Y., Vargas Murillo, A., & Pari Bedoya, I. (2025). Impact of Gamification on Teaching-Learning Criminal Law: A Quasi-Experimental Study with University Students. *TEM JOURNAL*, 612-619.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, vol. 55, núm. 1, 68-78.

## JUEGO DE ROLES EN LA ENTREVISTA PSICOLÓGICA: EN LA PIEL DEL OTRO

---

AGATA KASPRZAK

*Universidad Francisco de Vitoria*

MARÍA TEREA LÓPEZ GARCÍA

*Universidad Francisco de Vitoria*

### 1. INTRODUCCIÓN

Una de las necesidades fundamentales en el aprendizaje de la asignatura Entrevista Psicológica es que el alumno adquiera las herramientas y habilidades necesarias para llevar a cabo una entrevista. No obstante, los estudiantes del grado de psicología a lo largo de su carrera académica se enfrentan a la gran dificultad de no poder tener acceso al contacto con los pacientes reales hasta finalizar su carrera lo cual limita significativamente su aprendizaje y dificulta que los alumnos desarrollen las habilidades profesionales necesarias para la realización de una entrevista psicológica. Ante esta realidad, se hace imprescindible recurrir a dinámicas dentro del aula que permitan al estudiante experimentar de forma vivencial tanto el rol de entrevistador (terapeuta) como el de entrevistado (paciente), facilitando así un entrenamiento activo y significativo en un entorno seguro y supervisado.

Teniendo en cuenta esta realidad, se diseña un proyecto de innovación docente que se centra en la inclusión de una parte práctica desde la propia experiencia y vivencia del alumno a la hora de aprender a realizar entrevistas psicológicas. Para ello se propone incluir la técnica de juego de roles (o role playing) como complemento a la explicación teórica en la asignatura Entrevista Psicológica.

Esta técnica, creada por el psiquiatra Moreno en 1946, consiste en interpretar de forma vivencial determinados papeles para comprender

mejor los sentimientos, las motivaciones, los comportamientos de un personaje específico y aumentar el autoconocimiento. Inicialmente nace en un contexto psicoterapéutico donde los pacientes se colocan en el lugar de otras personas o personajes para promover su toma de conciencia y comprensión. Posteriormente se ha ido aplicando a otros ámbitos como el educativo, sanitario, etc. (Martínez-Riera et al., 2011; López et al. 2000). La aplicación de juego de roles dentro del aula ayuda a ver qué, cómo y de qué manera se interactúa con las otras personas a la hora de resolver conflictos, conocer sus sentimientos, motivaciones, ver posibles reacciones y fomentar el trabajo en equipo. Esta técnica promueve el desarrollo de la empatía, considerada una actitud primordial en la relación entrevistador-entrevistado, y les hace vivir en su propia piel la aplicación de las herramientas empleadas en la entrevista (Martín, 2014). El juego e intercambio de roles es útil para que el alumno pueda aprender de forma vivencial, práctica y activa los conceptos necesarios (Martínez-Riera et al., 2011). En concreto, con respecto al aprendizaje de cómo realizar una entrevista psicológica se ha encontrado que la técnica de role playing resulta altamente eficaz en la adquisición de las competencias necesarias para su realización (Juarez-Cretton et al., 2020).

Cuando el alumno se coloca en el lugar del entrevistador, no sólo puede poner en práctica las habilidades propias utilizadas en el proceso de la entrevista, sino que amplía su conocimiento trabajando la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, el autoconocimiento y la empatía, ya que es un encuentro entre dos personas. Le ayuda a observarse a sí mismo en un primer encuentro con un paciente: Qué emociones positivas y/o negativas se le despierta ante esta persona y la situación que trae, qué temores, qué reacciones tiene, cómo influye su manera de interactuar en el paciente, como establece el vínculo, cómo escucha, con qué información se queda y con cual no, y sobre todo qué habilidades propias como persona utiliza durante la entrevista. Por otro lado, al vivir el rol como entrevistado (paciente) experimenta qué le ocurre a una persona en un primer encuentro cuando es entrevistado: que emociones se le despiertan, qué necesita del terapeuta o entrevistador en este primer encuentro, si se siente escuchado o no, si se siente en confianza o

no, si el terapeuta está atento y con interés, etc. En este sentido, el uso de juego de roles permite experimentar y entender la realidad de otras personas, facilitando la resolución de conflictos y la reflexión (García-Barrera, 2015), ayuda a abordar los problemas relacionados con las relaciones interpersonales y fortalece la capacidad de la empatía (Ormazábal et al., 2019), potencia la automotivación o curiosidad frente a la enseñanza tradicional (Petrizan-Aleman, 2016).

En cuanto a los estudios de innovación previos que hayan utilizado el juego de roles en la enseñanza, se ha encontrado que se ha utilizado este tipo de metodología para lograr un aprendizaje significativo (Álvarez, 2020), promover el pensamiento crítico (Cruz, 2022) o estimular el desarrollo de las competencias relacionadas con entrevistar (Suárez-Cretton et al., 2020), entre otros.

Podemos concluir por lo tanto que al proporcionar una experiencia práctica y vivencial a través de la juego de roles, se pretende a través de este proyecto promover el desarrollo de habilidades relacionados con la entrevista psicológica, el autoconocimiento y toma de conciencia (empatía).

## 2. OBJETIVOS

La asignatura Entrevista Psicológica pretende formar al alumno en las habilidades necesarias para desempeñar adecuadamente la labor de evaluación psicológica, para ello y teniendo en cuenta que la presente propuesta del proyecto de innovación se engloba en la línea:

- Desarrollar las habilidades y competencias necesarias en estudiantes de la asignatura Entrevista Psicológica para llevar a cabo entrevistas psicológicas eficaces mediante la inclusión de técnicas de role playing. Favoreciendo así una comprensión profunda y práctica de los roles de entrevistador y entrevistado, promoviendo al mismo tiempo el autoconocimiento y la toma de consciencia en su propio proceso de aprendizaje.

Para ello se proponen 3 objetivos específicos:

- Favorecer la adquisición de las habilidades específicas de la entrevista a través de la experimentación y la reflexión sobre el juego de roles.
- Promover la autoconciencia sobre las emociones, las reacciones y habilidades personales del alumno (en rol del psicólogo) a lo largo del proceso de la entrevista y concienciar acerca de las posibles emociones y reacciones del paciente que surgen en función del estilo del entrevistador/terapeuta, a través de la reflexión y el análisis crítico sobre las experiencias vividas en los roles de entrevistador y entrevistado.
- Fomentar el proceso de Autoconocimiento del alumno con la ayuda del feedback de la profesora y la reflexión personal.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 97 estudiantes de 2º de psicología, con edades comprendidas entre 18 y 21 ( $M = 19.64$ ;  $DE = 1.13$ ). Todos los alumnos cursaron la asignatura Entrevista Psicológica y participaron en el proyecto de innovación “Juego de Roles en la Entrevista Psicológica: En la Piel del Otro”.

#### 3.2. INSTRUMENTOS

*Cuestionario sociodemográfico*: instrumento elaborado ad hoc donde se recogieron los datos referentes a: edad y sexo.

*COMPES-Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios* (Gómez-Ruiz et al., 2013): es un instrumento de autoinforme que permite a los estudiantes autoevaluarse en 37 actuaciones diferentes dentro del ámbito académico, relacionadas con 10 competencias básicas vinculadas a la evaluación: (1) aplicación de conocimientos, (2) argumentación, (3) resolución de problemas, (4) análisis de la información, (5) comunicación, (6)

aprendizaje autónomo, (7) sentido ético, (8) creatividad, (9) trabajo en equipo y (10) evaluación.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

Al inicio de la asignatura se explicó a los alumnos matriculados en la asignatura Entrevista psicológica en el curso académico 2024-2025 el proyecto de innovación docente. Se les solicitó a todos los estudiantes que firmen el consentimiento informado, en donde se explicaba que su participación sería totalmente voluntaria y que los datos obtenidos serían tratados con anonimato y confidencialidad conforme a los establecido en la Ley Orgánica 03/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Seguidamente, se les administró el cuestionario sociodemográfico y el test COMPES para evaluar las competencias básicas previas al inicio de las asignaturas. También se explicó la calendarización del proyecto, el sistema de evaluación y la metodología de aprendizaje basado en simulación, específicamente role-playing o juego de roles.

En cuanto al desarrollo del proyecto, este se desarrolló a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2024/25 donde se trabajó 5 temas relacionados con los distintos aspectos de entrevista a lo largo de 12 sesiones. Cada sesión se distribuyó en una clase teórica (1h) y otra práctica (1h). Dado que a través del presente proyecto se pretendió implementar y promover el aprendizaje vivencial y creativo a través de distintas técnicas de role playing (o juego de roles) en la clase práctica favoreciendo el conocimiento de sí mismo y toma de consciencia, se propuso trabajar 10 actividades que se implantaron en las clases prácticas que se detallan en la Tabla 1.

En cuanto al procedimiento, las clases prácticas se realizarán tanto en el aula habitual de la clase, como en la cámara Gesell, a lo largo de las distintas actividades (Tabla 1) se eligen diferentes situaciones de entrevista a representar por los alumnos. Estas situaciones han sido elegidas y diseñadas no solo por el profesor/a sino también por los alumnos para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El juego de roles tuvo diversas formas, en ocasiones se trabajó con todos los alumnos a la vez poniéndolos por parejas y que representen ambos roles, en subgrupos de tres alumnos donde cada uno ejerza de entrevistador, entrevistado y observador, y/o dos alumnos que representen ambos roles para el resto de la clase.

Después de cada ejercicio/escenificación, se analizó y reflexionó sobre cómo se han sentido los alumnos en cada uno de los roles, que han experimentado, cómo se han sentido con el otro personaje, cómo se han manejado, que han aplicado y qué mejorarían. Pasar por la figura tanto del entrevistador como del entrevistado tuvo por objetivo ampliar el conocimiento del alumno de cómo abordar y colocarse ante una persona a la hora de hacerle una entrevista. Este trabajo del role playing se complementó con exposición de vídeos de diferentes entrevistas para poder comparar, analizar y reflexionar sobre la práctica hecha.

En la última sesión de la asignatura se realizó la evaluación post, junto con la evaluación de la experiencia.

**TABLA 1.** *Tabla resumen del programa*

Actividad	Descripción de la actividad
<b>Actividad 1</b> Introducción a la entrevista psicológica.	Después de explicar los tipos de entrevista psicológica (en la clase teórica), los alumnos visionarán varios vídeos con distintos estilos de entrevistas y entrevistadores para reflexionar sobre lo que supone realizar una entrevista psicológica. Posteriormente se les colocará por tríos en una situación de role playing como entrevistador, entrevistado y observador en el que se les pedirá que realicen una entrevista libre a su compañero/a del tema personal que quieran. Todos los alumnos van rotando para pasar por los tres roles. El papel del observador es importante ya que va a devolver a los compañeros elementos que haya visto fundamentales en la interacción durante la entrevista. A continuación, se pondrá en común la experiencia con el resto de los compañeros a modo reflexivo.

<p>Actividad 2 La comunicación</p>	<p>En esta sesión el alumno tras la clase teórica donde se profundizará en el tema de la comunicación, se realizarán varias situaciones de role playing en las que tomará conciencia por un lado de la observación, la comunicación verbal y no verbal y por otro, pondrá en práctica la propia escucha activa:</p> <p><u>Ejercicio práctico 1</u> de observación exterior donde se pondrá al alumno en contacto con la información que recibe a través de los diferentes sentidos. Cada alumno caminará por la sala totalmente en silencio poniendo atención en todos aquellos elementos y/o personas a través de los sentidos de la vista, oído y tacto, principalmente tomando conciencia de qué es lo que más le cuesta y/o lo que más fácil les resulta. Posteriormente se les pide que se paren y cierren sus ojos y solo escuchen. Luego vuelven a abrirlos e incluir el sentido de la vista y el tacto nuevamente. Observan las diferencias. Al final todos comparten en grupo su experiencia explicando sus dificultades o facilidades.</p> <p><u>Ejercicio práctico 2</u> "Escucho mi cuerpo". Se trata de caminar por la sala en silencio durante unos 5-7 minutos en los que cada uno hace un ejercicio de autoobservación conectando con las sensaciones y sentimientos que se les despiertan a lo largo del ejercicio. El objetivo es que comiencen a tomar conciencia de sí mismos y estar más en contacto con lo que sienten.</p> <p><u>Ejercicio práctico 3</u>: Role playing de comunicación no verbal. Los alumnos se pondrán por tríos como entrevistador, entrevistado y observador rotando por los tres roles a lo largo de la práctica. El que hace de entrevistada cuenta algo que quiera trabajar o que le esté preocupando y el entrevistador se fija en los aspectos no verbales durante la entrevista (Cómo habla, tono, gestos, mirada, etc.). El entrevistador puede hacer solamente algunas preguntas para recoger información y asentir con gestos si lo ve necesario, pero intentará no hablar en exceso. El observador se fijará en la forma de interactuar de ambos fijándose sobre todo en la comunicación no verbal. Posteriormente se pondrá en común de forma reflexiva la experiencia y de qué se han dado cuenta.</p>
<p>Actividad 3 La comunicación</p>	<p>Tras la segunda clase teórica sobre la comunicación se pondrá en práctica la escucha activa donde se abordarán a la vez los tres elementos anteriormente trabajados (comunicación verbal, no verbal y la autoobservación). Los alumnos pasarán por los tres roles de entrevistador, entrevistado y observador. El entrevistado hablará del tema personal que desee y el entrevistador va a escuchar abiertamente al entrevistado sin utilizar la comunicación verbal. Se fijará en lo que dice el paciente y cómo lo dice (gestos, reacciones, movimientos) y a la vez estará atento a lo que le dice y cómo se siente con lo que le está contando. El observador hará lo mismo, pero fijándose en la interacción entre entrevistador y entrevistado. Se realizará el mismo ejercicio aplicando los axiomas de la comunicación humana al final del tema.</p>
<p>Actividad 4 Errores del terapeuta</p>	<p>Tras la clase teórica, se realizará un role playing delate de toda la clase en el que el profesor hace de entrevistador y un alumno de entrevistado. El profesor realiza el papel de terapeuta cometiendo errores (vistos en la clase teórica) durante la entrevista. Posteriormente se recoge cómo se ha sentido y que ha vivido el alumno entrevistado ante esos errores y qué han observado el resto de los alumnos. Esta representación puede ser grabada para que entre los alumnos y profesora reflexionen conjuntamente.</p>

Actividad 5 Fase inicial de la entrevista psicológica	Tras la clase teórica donde se explicará la fase inicial de la entrevista, todos los alumnos realizan a la vez un role playing como entrevistador, entrevistado y observador pasando por los tres roles. Se podrá en práctica la fase inicial de la entrevista donde es importante el primer encuentro con el paciente siendo fundamental aprender a saludar de forma adecuada, a crear un clima inicial de confianza y establecer un buen encuadre. Se termina compartiendo su experiencia con el grupo. De qué se han dado cuenta de sí mismos en cada rol y sus dificultades
Actividad 6 Fase intermedia de la entrevista psicológica	Después la clase teórica donde se explicará la fase intermedia de la entrevista, toda la clase realizará la práctica a la vez en tríos (entrevistador, entrevistado y observador) un role playing de la fase intermedia donde tienen que explorar el motivo de consulta y establecer los objetivos terapéuticos. Posteriormente se pondrá en común cómo se han visto y sentido en cada rol así como las dificultades y dudas que tengan.
Actividad 7 Fase final de la entrevista	Tras la clase teórica, cada alumno pasará por el rol del entrevistador, entrevistado y observador en el aula donde pondrán en práctica brevemente todas las fases de la entrevista, haciendo especial hincapié en la fase final de cierre de una entrevista. Posteriormente se pondrá en común su experiencia.
Actividad 8 Técnicas entrevista I	Tras explicar las distintas técnicas en la clase teórica, los alumnos procederán a practicar mediante role playing una entrevista completa en la cámara Gesell por parejas como entrevistador y entrevistado donde se pondrán en práctica las técnicas de intervención verbal directivas. El resto de los alumnos observarán junto con el profesor al otro lado la consulta. Posteriormente se realizarán una puesta en común con el resto de los compañeros observantes de su experiencia. Los compañeros y la profesora les devolverán su punto de vista y se aclararán dudas.
Actividad 9 Técnicas de entrevista verbales no directivas	Al finaliza la parte teórica, toda la clase en conjunto se colocan por parejas donde cada uno aplicará, durante la realización de una entrevista completa, las técnicas de intervención verbal no directivas, pasando cada uno por ambos roles de entrevistador y entrevistado.
Actividad 10 Técnica de intervención no verbal	De igual modo, que en la clase práctica anterior cada alumno hará una entrevista por parejas donde cada alumno pondrá en práctica técnicas de intervención no verbal (escucha, empatía, apoyo, confortar y <i>rapport</i> ).

#### 4. RESULTADOS

Para evaluar el impacto del programa de innovación docente aplicado, se compararon las puntuaciones pre- y post- del cuestionario COMPES. Para comprobar si se produjeron cambios se realizó el análisis de T-Student para muestras relacionadas, comparando así las medidas pre-test con las medidas post-test. Dichos análisis se ejecutaron con la versión 25.0 del programa estadístico SPSS.

Los resultados mostraron una mejoría significativa en diversas competencias, tales como: aplicación de conocimientos, resolución de

problemas, análisis de información, comunicación, aprendizaje autónomo, sentido ético, creatividad, trabajo en equipo evaluación, tal y cómo se puede observar en la Tabla 2 adjunta.

**TABLA 2.** *T de Student para muestras relacionadas*

				95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		M	DT	Inferior	Superior	t(gl)	p
Aplicación de Conocimientos	Pre - Post	-1.12	3.17	-1.76	-.49	-3.50 (96)	<.001
Argumentación	Pre - Post	0.43	3.18	-0.21	1.07	1.34 (96)	0.182
Resolución de Problemas	Pre - Post	-1.51	2.94	-2.10	-0.30	-5.04 (96)	<.001
Análisis de la Información	Pre - Post	-2.72	3.97	-0.91	-0.46	-6.75 (96)	<.001
Comunicación	Pre - Post	-2.55	3.39	-0.97	-0.52	-7.40 (96)	<.001
Aprendizaje Autónomo	Pre - Post	-2.25	3.30	-0.90	-0.459	-6.712 (96)	<.001
Sentido Ético	Pre - Post	-2.30	3.84	-0.81	-0.382	-5.903 (96)	<.001
Creatividad	Pre - Post	-2.29	4.57	-0.71	-0.288	-4.929 (96)	<.001
Trabajo en Equipo	Pre - Post	-2.07	2.86	-2.65	-1.497	-7.148 (96)	<.001
Evaluación	Pre - Post	-2.38	3.32	-0.94	-0.494	-7.08 (96)	<.001

## 5. DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo por objetivo diseñar y aplicar un proyecto de innovación docente empleando el rol-playing o juego de roles como una herramienta activa en la asignatura de Entrevista Psicológica, en el grado de psicología.

Con respecto a los resultados, después de comparar las distintas competencias antes y después de aplicar la técnica del rol-playing, se observó una mejoría significativa en todas las competencias de los alumnos evaluadas excepto la argumentación.

Específicamente se observó una mejoría en la aplicación de los conocimientos, esto puede deberse a que atendiendo a las necesidades más importantes para elaborar una entrevista clínica, se enseñaron a lo largo del proyecto los conocimientos teóricos, las habilidades y los aspectos fundamentales en la interacción entre entrevistador y entrevistado.

También se trabajó la comunicación mediante ejercicios de observación, autoobservación y escucha activa, pasando por ambos roles, entrevistador y entrevistado, para comprender cómo se sienten, promover la empatía y detectar las dificultades acontecidas. Lo cual tuvo un impacto positivo en las competencias tales como por ejemplo, el análisis de la información, comunicación, evaluación

A lo largo del proyecto se analizó y reflexionó sobre las dificultades y los errores cometidos durante la entrevista con el objetivo de aprender a solucionarlos y a adaptarse a los cambios necesarios. Estas habilidades son las que probablemente permitieron a los alumnos a mejorar en la competencia: sentido ético. Además, pasar por el rol del paciente-entrevistado colaboró a desarrollar un mejor y mayor sentido de la ética. Los alumnos aprendieron a ver y respetar sin juzgar la actitud y perspectiva del entrevistado, la información que compartía, la importancia de mantener la confidencialidad y protección de sus datos. Se trabajaron los límites en el vínculo como entrevistador, los prejuicios y sesgos de los alumnos para llegar a una actitud más imparcial y objetiva.

Por otra parte, se entrenaron en la adquisición de habilidades específicas y el conocimiento de las técnicas para construir una entrevista de

forma autónoma y en equipo. Tener que crear sus propias entrevistas y representarlas en la cámara Gesell no solo fomentó la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, sino que ayudó a utilizar su parte más creativa tanto en la elección de los casos como en la construcción, realización de las mismas y preparación del escenario dentro de espacio terapéutico (cámara Gesell).

La competencia de argumentación fue la única en la que no se observaron mejoras significativas tras la implementación del proyecto, lo cual podría explicarse por el hecho de que no fue abordada de manera específica durante las actividades desarrolladas. Este resultado pone de manifiesto la conveniencia de incorporar en futuras ediciones del proyecto un trabajo más sistemático sobre la argumentación, promoviendo el análisis razonado de distintos puntos de vista tanto por parte del alumnado como desde la perspectiva del profesorado en su rol de profesional clínico. Esta inclusión permitiría profundizar en la reflexión sobre las posiciones asumidas en los roles de entrevistador y entrevistado, enriqueciendo así el proceso formativo.

## 6. CONCLUSIONES

Como conclusión, se puede afirmar que la aplicación de la técnica del rol-playing como herramienta de aprendizaje activo en la asignatura de Entrevista Psicológica ha demostrado ser altamente efectiva en la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios, en la mejora de habilidades de comunicación en la relación entrevistador y entrevistado, en el análisis y la reflexión sobre lo ocurrido en la interacción, en tomar conciencia de las consideraciones éticas de dicho vínculo, en aprender de forma creativa y en mejorar tanto el trabajo autónomo como en equipo.

Por lo tanto, se recomienda considerar la utilización de la técnica del rol-playing para mejorar el conocimiento y aprendizaje no solo de la asignatura de entrevista psicológica sino de otras materias dentro del contexto de la psicología sea clínica, social o laboral, donde se tenga que enseñar a establecer un vínculo determinado entre dos o más personas.

## 7. REFERENCIAS

- Álvarez Sepúlveda, H. (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 97-121.
- Cruz Blas, M. R. (2022). El juego de roles para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular.
- García-Barrera A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia*, 45, 1-20.  
10.6018/red/45/alba
- Gómez-Ruiz, M.A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Saiz, M.S. (2013) COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 24, 197-224.
- López Barberá R. & Población, P (2000). Introducción al Role-Playing pedagógico. (2ª ed.). Bilbao: Serendipity. Desclee de Brouwer.
- Martín, X. (1992). El role-playing una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-67
- Martínez-Riera, J.R. et al. (2011). Roleplaying en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería: valoración de los profesores. *Cogitare Enfermagem*, 16 (3), 411- 417 <http://hdl.handle.net/10045/24306>
- Ormazábal, V., Almuna, F., Hernández, L. y Zuñiga, F. (2019). Juego de roles como método de enseñanza de farmacología para estudiantes de la carrera de enfermería. *Educación Médica*, 20(4), 206-212.  
10.1016/j.edumed.2018.07.001
- Petrisan-Aleman, O. (2016). *Juego de rol aplicado a la enseñanza de “Mercado de trabajo” en Economía de 1º de Bachillerato* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Pamplona, Navarra.  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3946>
- Suárez-Cretton, X., Castro-Méndez, N.& Muñoz-Vilches, C.G. (2020). Uso de juego de roles con grabación de vídeo para el desarrollo de la competencia de entrevistar en estudiantes de psicología. *Educare Electronic Journal*, 24 (2), 1409-4258. <https://doi.org/10.15359/rec.24-2.2>

# GAMIFICACIÓN EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: IMPACTO DE LAS ESCAPE ROOMS EN LA SATISFACCIÓN Y FRUSTRACIÓN PSICOLÓGICA

---

ADRIÁN MATEO ORCAJADA  
*Facultad de Deporte. UCAM,  
Universidad Católica de Murcia, Murcia, España*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades psicológicas básicas desempeñan un papel crucial en el ámbito educativo. La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) mostró la importancia de satisfacer la competencia, la autonomía y la relación social para conseguir el bienestar del alumnado. Investigaciones previas han mostrado que cuando estas necesidades se encuentran satisfechas, la experiencia de los estudiantes es mucho mejor, aumenta la motivación intrínseca por los estudios y permite un funcionamiento óptimo, lo que es clave para el éxito académico (Zhou et al., 2024; Hutomo y Kurniawati, 2024).

Esto es debido a que la autonomía refiere al sentimiento de poder elegir libremente y respaldar voluntariamente el comportamiento propio. En concreto, en el ámbito educativo hace referencia a que el alumnado se sienta capacitado para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Johansen et al., 2023). Apoyar la autonomía hace referencia a reconocer los deseos y las necesidades de los estudiantes, proporcionarles justificaciones para las tareas que deben realizar y permitirles elegir cómo enfocar el proceso. Por el contrario, la frustración de esta autonomía se producirá cuando el alumnado se sienta controlado, lo que llevará a la desvinculación y a la disminución de la motivación (Johansen et al., 2023).

La competencia implica una percepción de dominio y eficacia de las propias actividades. En el ámbito educativo, cuando el alumno se percibe

competente, es probable que aumente su participación en las actividades de enseñanza aprendizaje. El profesorado puede fomentar ese sentido de la competencia planteando retos adecuados y adaptados al nivel educativo, proporcionando comentarios constructivos y ofreciendo oportunidades para el desarrollo de las habilidades (Ntoumanis et al., 2021).

Mientras que la relación social es la necesidad de sentirse conectado y tener un sentimiento de pertenencia con los iguales. Esta necesidad suele satisfacerse a través de las relaciones positivas entre compañeros y profesores (De Vocht et al., 2023). Los estudios previos muestran que los estudiantes que se sienten más relacionados y que tienen un mayor sentimiento de pertenencia en entornos educativos presentan una mayor satisfacción de esta necesidad de relación, lo que aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje (De Vocht et al., 2023; Hofverberg et al., 2022).

La satisfacción de estas necesidades lleva a un mayor compromiso con el ámbito educativo, tal como se ha mostrado en estudios previos. Esto se debe a que el compromiso es un gran indicador del rendimiento y el comportamiento del alumnado en la escuela. Se considera desde un punto de vista conductual, emocional y cognitivo, siendo especialmente importante para el éxito académico (Hofverberg et al., 2022). Además, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relaciona con altos niveles de vitalidad y bienestar, que se asocian a un mejor rendimiento académico (Johansen et al., 2023).

En cuanto a la novedad, surge como un elemento crucial para mejorar las prácticas educativas, sobre todo como estrategia pedagógica alternativa destinada a la mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado. Al integrar la novedad en el aula, los profesores ayudan al alumnado a liberarse de emociones negativas como el aburrimiento, fomentando un compromiso positivo, lo que conduce a mejores resultados académicos (Stoa y Chu, 2023). La evidencia previa ha mostrado que cuando el alumnado experimenta aburrimiento, su motivación desciende significativamente, afectando a su rendimiento académico y a la consecución de objetivos. Por tanto, la inclusión de elementos novedosos en las clases puede ser de gran utilidad, aumentando la curiosidad y la atención, así como la participación y retención de la información (Stoa y Chu, 2023).

A pesar de los beneficios mostrados por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de la necesidad de novedad, no se conoce cómo repercute el uso de metodologías innovadoras, tales como el escape room, en estas variables del estudiantado universitario. Más concretamente, se desconoce cómo el uso de estas herramientas puede afectar a nivel psicológico en el alumnado del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ya que es un ámbito eminentemente práctico en el que es más difícil de incluir este tipo de metodologías.

Por tanto, aunque se han mostrado los beneficios de estas herramientas a nivel motivacional y de implicación, así como en el rendimiento académico, existe una brecha de investigación importante en cuanto al impacto de las metodologías innovadoras sobre las necesidades psicológicas básicas y la necesidad de novedad en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, siendo estas fundamentales para mantener un nivel de implicación y participación óptimo por parte de este alumnado universitario.

## 2. OBJETIVOS

Analizar las diferencias en las necesidades psicológicas básicas y la necesidad de novedad tras el uso de escape rooms educativas por parte del alumnado universitario del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DISEÑO

Con la aprobación previa del comité de ética institucional de la Universidad Católica de Murcia (código: CE092401), y en cumplimiento de los principios establecidos en la Declaración de Helsinki y el código ético de la Asociación Médica Mundial, se llevó a cabo este estudio experimental. La investigación empleó muestreo no probabilístico por conveniencia, contando con la participación voluntaria de los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

matriculados en las asignaturas de Psicología de la Actividad Físico-Deportiva y Educación para la Salud.

Todos los participantes aportaron el consentimiento informado firmado antes de iniciar el estudio, lo cual garantizó que su colaboración era libre y voluntaria. Se les informó de su derecho a abandonar el estudio en cualquier momento, sin consecuencias, y se aseguró la confidencialidad de los datos mediante la eliminación de toda información personal registrada hasta el momento del abandono.

### 3.2. PARTICIPANTES

La muestra inicial de la presente investigación estuvo compuesta por 205 estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Murcia (edad media:  $20.61 \pm 2.37$  años). Todos ellos cursaban asignaturas obligatorias del segundo y tercer curso: Psicología de la Actividad Físico-Deportiva y Educación para la Salud, respectivamente.

Los criterios de inclusión establecidos fueron: a) estar matriculado en las asignaturas de Psicología de la Actividad Físico-Deportiva y Educación para la Salud; y b) participar en las sesiones de escape room programadas durante el curso académico. En cuanto a los criterios de exclusión: a) faltar a más del 20% de las sesiones de escape room programadas para la asignatura en la que se encontrase el alumno; y b) no cumplimentar los cuestionarios del pre-test y/o post-test en su totalidad.

Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión la muestra final quedó compuesta por 193 estudiantes (edad media:  $20.65 \pm 2.43$  años). Los participantes fueron asignados de forma aleatoria a dos grupos: el grupo experimental (GE), conformado por 102 estudiantes (86 hombres y 16 mujeres), y el grupo control (GC), compuesto por 91 estudiantes (75 hombres y 16 mujeres).

Para determinar el tamaño mínimo de la muestra, se utilizó el software estadístico RStudio v.3.15.0 (RStudio Inc., EE. UU.). Para ello, se tuvo en consideración la desviación estándar ( $DE = 1.7$ ) reportada en estudios previos que emplearon la metodología de escape room en contextos educativos (Zairi et al., 2022). El cálculo se realizó considerando un

intervalo de confianza del 95% y un margen de error estimado (d) de 0.32, lo que arrojó una muestra mínima requerida de 125 estudiantes para esta investigación.

### 3.3. INSTRUMENTOS

La Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas” y la “Escala de Satisfacción y Frustración de la Necesidad de Novedad” fueron cumplimentadas por el GE y GC antes y después del periodo de intervención.

- Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (ESFNPB). Validada en diferentes idiomas por Chen et al. (2015), esta escala ha demostrado validez y fiabilidad en castellano. Su objetivo es medir el grado de satisfacción y frustración de las tres necesidades psicológicas básicas propuestas por Deci y Ryan (2000): autonomía, competencia y relación social. La autonomía evalúa la percepción de libertad y la capacidad de elección de la persona; la competencia analiza la confianza que tiene la persona en las propias habilidades para alcanzar los objetivos que se propone; y la relación social examina la calidad de las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia a un ámbito y contexto determinado. El instrumento está compuesto por 24 ítems que se distribuyen en seis subescalas: satisfacción de la autonomía, frustración de la autonomía, satisfacción de la competencia, frustración de la competencia, satisfacción de la relación social y frustración de la relación social. Cada una de las escalas está compuesta por cuatro ítems que son cumplimentados mediante una escala Likert de 1 a 5 puntos, donde 1 equivale a totalmente falso y 5 a totalmente verdadero. Las puntuaciones más altas reflejan un mayor nivel de satisfacción o frustración respecto a la necesidad (competencia, autonomía o relación social) correspondiente.

- Escala de satisfacción y frustración de la necesidad de novedad (NNSFS). Diseñada y validada por González-Cutre et al. (2020). Se utiliza para evaluar la satisfacción y frustración de la necesidad de novedad que, aunque no estaba incluida originalmente en el marco de las necesidades psicológicas básicas, investigaciones recientes la han incorporado por su relevancia en contextos motivacionales. La escala está

compuesta por 10 ítems que se dividen en dos dimensiones: la satisfacción y la frustración con la novedad. Cada una de las dimensiones consta de cinco ítems que son cumplimentados mediante una escala Likert de 1 a 5 puntos, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Una puntuación más alta en cada dimensión se relaciona con un mayor nivel de satisfacción o de frustración respecto a la necesidad de novedad.

### 3.4. PROCEDIMIENTO

La captación de los participantes se realizó por medio de dos vías: la primera fue el campus virtual de las asignaturas implicadas en la investigación (Psicología de la Actividad Físico-Deportiva y Educación para la Salud), mientras que la segunda fue el tablón de anuncios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Murcia. Los estudiantes que manifestaron su interés en formar parte de la muestra del estudio fueron convocados a sesiones informativas presenciales donde se les explicaron con detalle los objetivos de la investigación, los procedimientos a seguir y la confidencialidad y privacidad en el tratamiento de sus datos. Solo aquellos que confirmaron seguir interesados tras la explicación aportada firmaron el consentimiento informado, confirmando su participación totalmente voluntaria.

Antes de comenzar la intervención con las escape room, el GE y el GC cumplimentaron la “Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (ESFNPB)” y la “Escala de satisfacción y frustración de la necesidad de novedad (NNSFS)”. Esto se hizo mediante un formulario en línea y utilizando la plataforma de Google Forms. Esto permitió establecer el nivel de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y de la necesidad de novedad previo comienzo.

En cuanto a la intervención que llevó a cabo el GE, consistió en un total de seis escape rooms educativas introducidas en las asignaturas de Psicología de la Actividad Físico-Deportiva y Educación para la Salud. Estas fueron integradas en las sesiones prácticas de las asignaturas, ya que la distribución entre clases teóricas y prácticas establecidas en el plan docente lo permitió. Cada escape room fue diseñada en torno a un caso práctico vinculado directamente con los contenidos teóricos

tratados en clase, aunque se siguió un hilo conductor durante las mismas. Las escape rooms fueron conducidas por medio de la plataforma Google Forms, permitiendo de este modo la creación de diferentes estadios y fases encadenadas, siendo necesaria la resolución de la fase previa para poder resolver la siguiente. Cada una de las fases estaban compuestas por acertijos y preguntas planteadas que reportaban pistas que guiaban al alumnado hacia la resolución final del caso.

A este respecto, en la asignatura de Psicología de la Actividad Físico-Deportiva, uno de los casos giraba en torno a un deportista con un exceso de activación, cuya situación debía ser analizada y resuelta por el alumnado. En la asignatura de Educación para la Salud, se planteó un caso relacionado con los ejercicios más adecuados y seguros para el trabajo de la musculatura abdominal y lumbar de un deportista.

El objetivo de esta intervención fue favorecer la comprensión e integración de los contenidos teóricos mediante la aplicación práctica en entornos simulados, creando situaciones reales directamente relacionadas con el ámbito deportivo. Para tratar de aumentar el compromiso del alumnado participante, y siguiendo las recomendaciones de investigaciones previas (Orgaz et al., 2023), los casos fueron diseñados en base a figuras deportivas reales que habían atravesado situaciones concretas relacionadas con desafíos psicológicos o de salud, conservando la coherencia narrativa de los personajes a lo largo de todas las escape rooms desarrolladas.

Una vez finalizadas todas las sesiones prácticas de cada asignatura y, por tanto, todas las escape rooms planteadas para cada curso, los participantes del GE y GC cumplieron nuevamente la ESFNPB y NNSFS. De esta forma, se pudieron valorar los cambios en la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y de la necesidad de novedad del alumnado universitario de ambas asignaturas.

### 3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Con el objetivo de verificar la normalidad de los datos, se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, apoyada por la revisión de los índices de asimetría y curtosis. Al confirmarse que los datos se ajustaban a una

distribución normal, se procedió al uso de pruebas estadísticas paramétricas. Para describir las características de la muestra, se emplearon como medidas descriptivas la media (M) y la desviación estándar (DE). Se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas en el que se analizaron las diferencias en la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y de la necesidad de novedad entre el pre y post test en el GE y GC. Eta cuadrado parcial ( $\eta^2$ ) se utilizó para establecer el tamaño del efecto, y fue definido como pequeño:  $ES \geq 0.10$ ; moderado  $ES \geq 0.30$ ; grande:  $ES \geq 1.2$ ; o muy grande:  $ES \geq 2.0$  (Hopkins et al., 2009). La significancia estadística para las diferencias fue establecida en el valor  $p < 0.05$ . Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS v.25.0 (SPSS Inc., IL).

#### 4. RESULTADOS

Las diferencias en la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas en el GE y GC tras la intervención se encuentran en la Tabla 1. El GE mostró una disminución de la satisfacción de la autonomía (0.019) y de la competencia ( $p < 0.001$ ), mientras que el GC mostró una disminución de la satisfacción de la autonomía ( $p = 0.014$ ) y la competencia ( $p < 0.001$ ), así como un aumento de la frustración de la relación social ( $p = 0.003$ ) y la competencia ( $p < 0.001$ ).

**TABLA 1.** Diferencias en el grupo experimental y el grupo control al comparar la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas antes y después de la intervención.

Variable	Grupo	Pre	Post	Diferencia de medias	p	ES
Satisfacción autonomía	GE	3.62±0.66	3.40±0.81	0.216	0.019*	0.029
	GC	3.54±0.73	3.30±0.91	0.239	0.014*	0.031
Satisfacción relación social	GE	3.92±0.82	3.74±0.91	0.186	0.068	0.017
	GC	3.66±0.95	3.58±1.08	0.080	0.460	0.003
Satisfacción competencia	GE	4.17±0.65	3.78±0.88	0.385	<0.001**	0.077
	GC	4.11±0.77	3.71±1.05	0.401	<0.001**	0.075
	GE	2.60±0.82	2.73±0.89	-0.125	0.246	0.007

Frustración autonomía	GC	2.41±0.82	2.58±0.90	-0.168	0.142	0.011
Frustración relación social	GE	1.72±0.74	1.92±1.00	-0.203	0.052	0.020
	GC	1.60±0.69	1.92±0.88	-0.327	0.003*	0.044
Frustración competencia	GE	1.91±0.79	2.05±1.01	-0.142	0.189	0.009
	GC	1.67±0.67	2.08±0.96	-0.412	<0.001**	0.064

\*Las diferencias son significativas al nivel 0,05.

\*\* Las diferencias son significativas al nivel 0,001.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se muestran las diferencias en la satisfacción y frustración de la necesidad de novedad en el GE y GC tras la intervención. Cabe destacar que ambos grupos mostraron una disminución de la satisfacción (GE:  $p=0.004$ ; GC:  $p=0.007$ ), así como un aumento de la frustración (GE:  $p=0.027$ ; GC:  $p=0.040$ ) de la necesidad de novedad tras la intervención.

**TABLA 2.** Diferencias en el grupo experimental y el grupo control al comparar la satisfacción y frustración de la necesidad de novedad antes y después de la intervención.

Variable	Grupo	Pre	Post	Diferencia de medias	p	ES
Satisfacción novedad	GE	3.76±0.83	3.52±0.82	0.249	0.004*	0.042
	GC	3.75±0.71	3.50±0.84	0.247	0.007*	0.037
Frustración novedad	GE	2.48±0.93	2.71±0.94	-0.225	0.027*	0.025
	GC	2.43±0.89	2.65±0.93	-0.222	0.040*	0.022

\*Las diferencias son significativas al nivel 0,05.

Fuente: elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar las diferencias en las necesidades psicológicas básicas y la necesidad de novedad tras el uso de escape rooms educativas por parte del alumnado universitario del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Los resultados obtenidos mostraron una disminución de la satisfacción

de la autonomía y de la competencia en el GE y GC. Estos resultados son contrarios a los de investigaciones previas con escape rooms educativas que habían mostrado un impacto muy positivo de esta metodología sobre las variables psicológicas del alumnado y, más concretamente, sobre la satisfacción de necesidades psicológicas como la autonomía (Fuentes-Cabrera et al., 2020). Una posible explicación a estos resultados es que durante las escape rooms el alumnado reflexionó sobre su situación personal respecto a la asignatura, pudiendo evidenciar carencias o dificultades en la misma, afectando a su percepción de competencia y autonomía. Esto se ha visto en investigaciones previas en las que un nivel de dificultad excesivo de la escape room disminuía la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas ya que el objetivo de completarlas se alejaba de las posibilidades del alumnado (Mijal et al., 2021). Sin embargo, también habría que ser especialmente cuidadosos puesto que un nivel de dificultad demasiado bajo podría llevar a que el alumnado no se sintiese motivado por la actividad, por lo que tampoco sería favorable (Veldkamp et al., 2020). Por tanto, establecer la dificultad idónea para el alumnado es fundamental si se pretende incidir de manera positiva sobre sus necesidades psicológicas básicas. Esto no es una labor sencilla puesto que el nivel de desarrollo y la capacidad de aprendizaje de cada alumno es totalmente diferente, por lo que habría que plantear la posibilidad de establecer niveles de dificultad en función de la capacidad para resolver los niveles previos de la escape room. Además, este ajuste de la dificultad debe lograrse teniendo en consideración que los objetivos educativos, las mecánicas del juego y el objetivo pedagógico se encuentran alineados ya que de otro modo no se conseguirán los beneficios académicos esperados (Veldkamp et al., 2020).

Otra posible explicación a los resultados hallados podría ser la escape room es considerada como una actividad que rompe con la rutina diaria de las clases magistrales y en la cual se pide al alumnado una participación activa mediante la cumplimentación de los cuestionarios y la resolución de los casos prácticos (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2022). Hacer todas estas labores puede suponer un cambio radical para el alumnado que se siente menos competente en este tipo de tareas que en las que realiza habitualmente en el aula. Por esto es importante que las

escape rooms sean consideradas como un complemento al proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo si el alumnado no las ha utilizado con anterioridad, ya que permitirá obtener todos los beneficios que ha mostrado tener esta metodología, pero sin generar un cambio drástico en la dinámica de la clase que pueda llevar a que parte del alumnado deje de sentirse competente.

Cabe destacar también el aumento observado en la frustración de la relación social y de la competencia por parte del GC. Este hallazgo se puede entender como positivo respecto a la utilización de las escape room educativas ya que mostraría que la utilización de esta metodología estaría protegiendo al GE del aumento de la frustración. Es cierto que este resultado sigue la línea de las investigaciones previas en las que se estableció que las metodologías innovadoras y gamificadas, como la escape room, tienen un efecto importante sobre la motivación y participación del alumnado, ya que el papel totalmente pasivo que adoptan en las clases magistrales se sustituye por uno totalmente activo que les puede ser de gran utilidad (Navarro-Mateos et al., 2020). Esto hace que la escape room educativa sea considerada como un ambiente de aprendizaje innovador en el que el alumnado debe resolver un puzle o enigma para dar respuesta a una situación de aprendizaje (Nicholson, 2015), lo que le lleva a prestar una mayor atención, tener mayor interés y también mayor motivación por la asignatura (Peleg et al., 2019). Esto, unido a que son actividades en las que se promueve el trabajo en equipo y la colaboración para resolver las situaciones planteadas (Warmelink et al., 2017), pueden ser los motivos por los que, a pesar de no aumentar la satisfacción de la necesidad de competencia ni de relación social, tampoco aumentó la frustración de estas.

Por tanto, parece que la falta de una experiencia cooperativa estimulante para el GC, que utilizó una metodología tradicional basada en las clases magistrales y en la evaluación mediante exámenes, en la que la relación social y la competencia no fueron estimuladas, podría ser el motivo que llevó al aumento de la frustración de estas necesidades psicológicas en este grupo. Esto hace pensar que la escape room realmente actuó como elemento amortiguador de la frustración de las necesidades psicológicas básicas, lo cual sería muy positivo para seguir implementándolo en el

ámbito universitario que, por desgracia, se caracteriza cada vez más por el abandono temprano del alumnado (Vergel et al., 2018).

Sin embargo, uno de los resultados más destacables y que no pueden ser considerados como positivos respecto al uso de las escape rooms fue que aumentó de forma significativa la frustración, mientras que disminuyó la satisfacción, de la necesidad de novedad en ambos grupos (GE y GC). Aunque no se conocen investigaciones previas que hayan analizado la percepción de novedad del alumnado universitario con el uso de las escape rooms, y esta metodología sigue considerándose como novedosa, lo cierto es que ya lleva implementándose varios años en los diferentes ámbitos educativos, entre los que destaca el universitario (Jambhekar et al., 2020; López-Pernas et al., 2019). Además, esta no es la única metodología innovadora que se utiliza con el alumnado universitario, destacando por ejemplo el aprendizaje basado en proyectos, el flipped classroom o el uso de otras herramientas gamificadas (Colomo-Magaña et al., 2020; Montenegro-Rueda et al., 2023). Esto puede llevar a que el alumnado perciba el uso de estas metodologías como poco novedoso, ya que todas se fundamentan en principios parecidos, otorgando un papel más activo al alumnado y pasando el docente a un rol más secundario (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2022; Peleg et al., 2019). Por tanto, sería necesario que futuras investigaciones que se realicen con el alumnado del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte analicen si este tipo de estrategias siguen resultando novedosas para el alumnado o si por el contrario las consideran como una estrategia más del proceso de enseñanza aprendizaje. La importancia de esto reside en que podría afectar a otras variables psicológicas como la motivación, así como a la predisposición del alumnado a participar.

Por otro lado, se pueden incluir algunas problemáticas que podrían haber condicionado la percepción de novedad del alumnado. Es posible que los participantes tuviesen unas expectativas altas con el uso de las escape rooms y que estas no se cumpliesen, lo que frustraría esa necesidad de novedad. También podría ocurrir que la actividad no fuese lo suficientemente desafiante, o que fuese novedosa en cuanto a formato, pero no en contenido o en dinámica de clase. Cabe destacar también que, en ocasiones, la novedad es percibida como una amenaza, ya que

el alumnado está acostumbrado a metodologías más tradicionales y una herramienta novedosa mal introducida puede frustrar en lugar de aportar. Y, por último, puede ser que la duración o la forma de ejecutar las escape rooms presentase limitaciones, por lo que pudo no ser suficiente con la integración de esta metodología únicamente en dos asignaturas para generar cambios a nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de novedad. No obstante, todas estas cuestiones deben abordarse en investigaciones futuras, principalmente si se desarrollan con alumnado universitario de diferentes disciplinas.

En cuanto a las limitaciones del estudio destacan: a) el reducido tamaño de la muestra, por lo que futuras investigaciones en el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte deberían considerar muestras más amplias; b) la falta de análisis de aspectos como la dificultad de la escape room o la adecuación de los contenidos trabajados en relación con la asignatura, lo que podría ser determinante; y c) no haber analizado la percepción del alumnado respecto a la escape room utilizada con el fin de saber si se adaptaba a sus intereses, ya que podría afectar a la participación e implicación.

## 6. CONCLUSIONES

El uso de escape rooms en las asignaturas de “Psicología de la Actividad Físico-Deportiva” y “Educación para la Salud” del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, aunque permite aumentar el conocimiento del alumnado, no presenta un impacto positivo sobre las necesidades psicológicas básicas ni sobre la necesidad de novedad, ya que se hallaron disminuciones en la satisfacción, así como aumentos en la frustración de estas variables. Sin embargo, parece paliar la frustración de las necesidades de relación social y de competencia, ya que únicamente aumentó la frustración en el GC. Por tanto, investigaciones futuras que se realicen en este ámbito deben tratar de conocer el impacto real de esta metodología en la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y de la necesidad de novedad, incluyendo muestra más grandes y representativas de alumnado, así como llevarlas a cabo en otras asignaturas, permitiendo conocer si los cambios observados en el presente estudio se deben realmente a la metodología o a otros aspectos relacionados con la propia asignatura.

## 7. AGRADECIMIENTOS

El autor quiere agradecer al alumnado del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Murcia por su predisposición y participación en el presente proyecto.

## 8. REFERENCIAS

- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Colomo-Magaña, E., Soto-Varela, R., Ruiz-Palmero, J., & Gómez-García, M. (2020). University Students' Perception of the Usefulness of the Flipped Classroom Methodology. *Education Sciences*, 10(10), 275. <https://doi.org/10.3390/educsci10100275>
- De Vocht, A., Vrieling-Teunter, E., Sins, P., & Vermeulen, M. (2023). Students' basic psychological needs in blended teacher learning groups. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1135844>
- Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., & Segura-Robles, A. (2020). Learning Mathematics with Emerging Methodologies—The Escape Room as a Case Study. *Mathematics*, 8(9), 1586. <https://doi.org/10.3390/math8091586>
- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., & Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- Hofverberg, A., Winberg, M., Palmberg, B., Andersson, C., & Palm, T. (2022). Relationships Between Basic Psychological Need Satisfaction, Regulations, and Behavioral Engagement in Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.829958>
- Hopkins, W. G., Marshall, S. W., Batterham, A. M., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(1), 3–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818cb278>
- Hutomo, B. A., & Kurniawati, F. (2024). Importance of Basic Psychological Needs Satisfaction in Higher Education: A Systematic Literature Review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 9(1), 233–246. <https://doi.org/10.31316/gcouns.v9i1.6326>

- Jambhekar, K., Pahls, R. P., & Deloney, L. A. (2020). Benefits of an Escape Room as a Novel Educational Activity for Radiology Residents. *Academic Radiology*, 27(2), 276–283. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.04.021>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenø, L. M. (2023). The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1153647>
- Lopez-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. *IEEE Access*, 7, 31723–31737. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976>
- Mijal, M., Cieśla, M., & Gromadzka, M. (2021). *Educational Escape Room – Challenges and Obstacles* (pp. 84–98). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72132-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72132-9_8)
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Mena-Guacas, A. F., & Reyes-Rebollo, M. M. (2023). Impact of Gamified Teaching on University Student Learning. *Education Sciences*, 13(5), 470. <https://doi.org/10.3390/educsci13050470>
- Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J., & Marzo, P. F. (2020). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática (Gamification in the Spanish educational field: a systematic review). *Retos*, 42, 507–516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Navarro Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2022). El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado (Escape room as a didactical strategy in the Master’s degree in Teacher Learning). *Retos*, 44, 221–231. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91035>
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. In *White Paper*.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 15(2), 214–244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>
- Orgaz, P., Baeza, M., & Urbieto, A. (2023). An interactive escape room that increases digital skills of the physical activity and sport science students. Learning with escape rooms in higher education online environments.. In *IGI Global*.

- Peleg, R., Yayon, M., Katchevich, D., Moria-Shipony, M., & Blonder, R. (2019). A lab-based chemical escape room: educational, mobile, and fun!. *Journal of Chemical Education*, *96*(5), 955–960.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 319–338.
- Stoa, R., & Chu, T. L. (Alan). (2023). An argument for implementing and testing novelty in the classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *9*(1), 88–95. <https://doi.org/10.1037/stl0000223>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, *31*, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Vergel, J., Quintero, G. A., Isaza-Restrepo, A., Ortiz-Fonseca, M., Latorre-Santos, C., & Pardo-Oviedo, J. M. (2018). The influence of different curriculum designs on students' dropout rate: a case study. *Medical Education Online*, *23*(1), 1432963. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1432963>
- Warmelink, H., Mayer, I., Weber, J., Heijligers, B., Haggis, M., Peters, E., & Louwerse, M. (2017). Evaluating the Team-building Potential of a Mixed Reality Escape Room Game. *Extended Abstracts Publication of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 111–123. <https://doi.org/10.1145/3130859.3131436>
- Zairi, I., Ben Dhiab, M., Mzoughi, K., & Ben Mrad, I. (2022). The Effect of Serious Games on Medical Students' Motivation, Flow and Learning. *Simulation & Gaming*, *53*(6), 581–601. <https://doi.org/10.1177/10468781221123919>
- Zhou, J., Shen, L., & Chen, W. (2024). How ChatGPT transformed teachers: the role of basic psychological needs in enhancing digital competence. *Frontiers in Psychology*, *15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1458551>

# SIMULACIÓN CLÍNICA EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS ORGANIZACIONALES: BURNOUT Y ACOSO LABORAL

---

PATRICIA VIZUETE ESCOBAR

*Universidad Antonio de Nebrija*

SARA UCEDA GUTIÉRREZ

*Universidad Antonio de Nebrija*

ESTHER MARTÍNEZ MIGUEL

*Universidad Antonio de Nebrija*

IRENE MORUECO MORENO

*Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto institucional de diseño de escenarios de simulación para titulaciones del ámbito de Ciencias de la Salud, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza, se ha promovido la incorporación progresiva de metodologías activas como la simulación clínica en la docencia universitaria. Esta iniciativa responde a la necesidad de ofrecer una formación práctica significativa, orientada al desarrollo competencial del estudiantado en entornos simulados que reproduzcan, de manera realista y segura, las condiciones de su futura práctica profesional.

Partiendo del reconocimiento del valor pedagógico de la simulación, ampliamente respaldado por la literatura científica (Elley *et al.*, 2012) esta metodología se ha consolidado como una herramienta clave para la adquisición y evaluación de competencias profesionales, especialmente en titulaciones de carácter clínico o aplicado. En este contexto, se han diseñado itinerarios formativos específicos para diferentes

titulaciones, como Psicología, Enfermería, entre otras (Martínez-Miguel *et al.*, 2023; García-Velasco *et al.*, 2024; Vizuite *et al.*, 2024).

Dentro de esta línea de innovación docente e investigación, se ha desarrollado un escenario específico para el Grado en Psicología, concretamente en la mención de Psicología del Trabajo, las Organizaciones y los Recursos Humanos (RRHH). El objetivo es proporcionar a los estudiantes de cuarto curso una oportunidad formativa orientada a la adquisición de competencias aplicadas en contextos laborales, tales como la evaluación e identificación de riesgos psicosociales, la toma de decisiones estratégicas, o la implementación de acciones de coaching y desarrollo del talento (Vizuite *et al.*, 2024).

El escenario que se presenta en este capítulo pretende sensibilizar al estudiantado sobre las situaciones a las que se enfrentarán en el futuro profesional y poner en valor la toma de decisiones aplicando los conocimientos teóricos adquiridos en el aula. Mediante esta representación de una situación realista y compleja que simula el entorno laboral, los estudiantes entrenan tanto habilidades técnicas (uso de pruebas psicométricas, diagnóstico diferencial, manejo de entrevistas estructuradas) como interpersonales (comunicación, liderazgo, toma de decisiones, gestión emocional y manejo del estrés). Esta experiencia, que se diseña de manera específica y adaptada al nivel formativo, asegura una progresión coherente en el desarrollo de los resultados de aprendizaje del título y contribuye a la preparación previa de las prácticas académicas externas y, por ende, de un futuro profesional inmediato. De este modo, la simulación favorece un aprendizaje activo y significativo, al ofrecer al estudiante un rol protagónico y fomentar la identificación con las tareas propias de su futuro ejercicio profesional.

### 1.1. LA SIMULACIÓN CLÍNICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

La simulación, entendida como metodología educativa, va mucho más allá de la simple utilización de recursos tecnológicos avanzados, como suele destacarse en el ámbito de la simulación clínica. Tal como señalan autores como Bermúdez-García (2016), esta herramienta pedagógica debe concebirse como un entorno integral que incluye dimensiones tecnológicas, pero también factores ambientales, emocionales, sociales y

relacionales. Esta mirada ampliada es especialmente relevante cuando se aplica a la formación en Psicología, disciplina donde la interacción humana, la subjetividad y el contexto sociolaboral juegan un papel central.

En este sentido, la simulación permite diseñar experiencias educativas que abordan tanto las competencias técnicas (*hard skills*) como las interpersonales o no técnicas (*soft skills*) (Motola *et al.*, 2013; Okuda *et al.*, 2009). Para ello, se recurre con frecuencia a la participación de actores entrenados que asumen roles estandarizados —conocidos como “pacientes estandarizados” en el ámbito clínico—. Estos actores simulan, con precisión y realismo, escenarios específicos diseñados por el equipo docente, permitiendo al estudiantado enfrentarse a situaciones verosímiles que exigen una respuesta profesional competente (Barrows, 1993; Cleland, Abe & Rethans, 2009).

Las *soft skills* que se entrenan en estos contextos abarcan habilidades esenciales como la comunicación efectiva, la toma de decisiones, la capacidad de escucha activa, la empatía, el pensamiento crítico, el liderazgo y la autorregulación emocional, entre otras (Levett-Jones *et al.*, 2019). Estas competencias son fundamentales en Recursos Humanos, donde el profesional debe ser capaz de comprender fenómenos complejos, mediar en conflictos, implementar acciones de mejora del bienestar organizacional y actuar como agente de cambio dentro de las estructuras organizativas (Maya & Orellana, 2016).

Desde una perspectiva teórica, el fundamento de la simulación como estrategia formativa se sustenta en el modelo de Aprendizaje Experiencial propuesto por David Kolb (1984). Este modelo postula que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante recorre un ciclo compuesto por cuatro fases: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Cada una de estas etapas es esencial y se retroalimenta de las otras, facilitando una construcción del conocimiento que parte de la acción y se consolida mediante la reflexión y la aplicación.

La simulación permite activar este ciclo de forma efectiva. Por ejemplo, cuando el estudiante participa en un escenario simulado, vive una experiencia concreta que, posteriormente, es analizada en la fase de

*debriefing* a través de una reflexión guiada. A partir de ahí, se extraen conceptos generales que se pueden aplicar en contextos futuros (conceptualización abstracta), y finalmente, se integran en las prácticas académicas externas o en escenarios posteriores (experimentación activa). Este enfoque promueve un aprendizaje profundo, vivencial y transferible a la realidad profesional.

## 1.2. ESTRUCTURA DE LA SIMULACIÓN

La estructura de una simulación educativa, si bien puede variar en función del contexto o los objetivos de aprendizaje, suele articularse en tres fases fundamentales: *briefing*, escenario y *debriefing*. A continuación, se desarrollan estas etapas:

*Briefing*: Esta fase inicial tiene como propósito preparar a los estudiantes para la experiencia simulada. Además de proporcionar la información esencial sobre el escenario, los roles y los objetivos, puede incluir la creación de un "contenedor seguro" (Rudolph *et al.*, 2014; Turner y Harder, 2018). Este concepto se refiere a un espacio de aprendizaje libre de juicio, donde se establecen acuerdos explícitos sobre el compromiso con la realidad simulada, la confidencialidad de lo vivido y la competencia de todos los participantes. Estas condiciones garantizan que el estudiante pueda asumir su rol con autenticidad, sabiendo que el error es parte del proceso de aprendizaje y no será penalizado, sino analizado constructivamente.

Escenario: Es la fase en la que se ejecuta la simulación propiamente dicha. Se trata de un entorno cuidadosamente diseñado, con ambientación específica y recursos materiales que refuerzan la verosimilitud de la situación representada. En este espacio, el estudiante debe actuar como lo haría en su ejercicio profesional, interactuando con un simulador humano (actor o actriz) que responde de forma estandarizada y controlada. El éxito del escenario radica en su capacidad para activar respuestas auténticas del estudiante, permitiendo evaluar y desarrollar sus competencias de forma realista.

*Debriefing*: Esta última fase es considerada por muchos expertos como el componente más importante de la simulación, ya que es donde ocurre el aprendizaje profundo. Es un espacio de reflexión guiada, donde el

docente facilita el análisis de la experiencia, ayuda a identificar aciertos, errores, áreas de mejora y fomenta la toma de conciencia de los procesos internos que influyen en el desempeño. Se trata de un proceso dialógico y participativo, que convierte la experiencia en conocimiento transferible. El cometido de esta fase es identificar los posibles errores considerando el poder que ejercen las emociones sobre la toma de decisiones. En esta tercera etapa de la simulación participan tanto los estudiantes que han rodado el escenario como los que no, pero han estado observando desde otra sala a través de un cristal todo lo que va sucediendo para obtener un relato compartido sobre la secuencia de acciones que se han ido sucediendo desde la entrada del trabajador estandarizado hasta su salida del escenario. El análisis de dichas acciones se realiza en un entorno privado y seguro que facilita la elaboración del conocimiento a través de la configuración de las distintas visiones de lo sucedido en el escenario rodado, es decir, la de los estudiantes observadores, la del estudiante que ha rodado el escenario, la del profesor que guía la actividad y el especialista en simulación que orquesta toda la secuencia de acciones para llegar a los resultados de aprendizaje esperados (Fannig & Gaba, 2007; Sawyer *et al.*, 2016).

La estructura y filosofía del *debriefing* responden a una lógica constructivista y reflexiva del aprendizaje, donde el conocimiento se genera a partir de la experiencia, la interacción y la evaluación crítica de la propia práctica, es decir, *aprender haciendo*. Como subraya Schön (2008), el concepto de “reflexión en la acción” es central en esta etapa, ya que permite al estudiante identificar patrones de actuación, comprender las decisiones tomadas y proyectar mejoras a futuro. A su vez, Dreifuerst (2009) destaca el valor del *debriefing* como espacio para transformar la experiencia en aprendizaje aplicable, especialmente en contextos de baja tecnología donde el componente técnico es secundario frente a las habilidades interpersonales.

### 1.2.1. Contextualización de la simulación. Acoso Laboral y Síndrome de Burnout

En este contexto es necesario evidenciar la necesidad de definir la temática que se trabajará a través de la simulación, creando así, una

mayor concienciación sobre los conceptos abordados en la asignatura de Salud Laboral. Es por ello que comenzamos definiendo el acoso moral o (*mobbing*) según lo trabajado en clase y dictado en la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid (2024) de la siguiente forma:

...La empresa comunicó la extinción de su relación laboral por despido disciplinario imputándole falta muy grave del artículo 65.10 del CGIQ "Los malos tratos de palabra u obra, abuso de autoridad o la falta grave de respeto y consideración a los jefes, compañeros, subordinados, familiares de cualquiera de ellos o c; la propia empresa, incluyendo las realizadas mediante la utilización de cualquier medio.", y falta muy grave del art. 65.18 del CGIQ "El acoso moral (*mobbing*), entendiendo por tal toda conducta abusiva o de violencia psicológica que se realice de forma prolongada en el tiempo sobre una persona en el ámbito laboral, manifestada a través de reiterados comportamientos, hechos, órdenes o palabras que tengan como finalidad desacreditar, desconsiderar o aislar a una persona trabajadora con objeto de conseguir un autoabandono del trabajo produciendo un daño progresivo y continuo en su dignidad o integridad psíquica. Se considera circunstancia agravante el hecho de que la persona que ejerce el acoso ostente alguna forma de autoridad jerárquica en la estructura de la empresa sobre la persona acosada", en relación con el artículo 54.2 c) y d) del Estatuto de los Trabajadores. (Tribunal Superior de Justicia de Madrid, 2024, p. 4)

Por otro lado, la conceptualización del Síndrome de Burnout se empezó a recalcar a partir de 1977, tras la exposición de Maslach en una convención de la APA, en la que se definió como el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario. La patología como tal sería la respuesta extrema al estrés crónico originado en el contexto laboral y tendría repercusiones en el plano individual, pero que afectarían nivel organizacional y social. Es por lo que, desde los ochenta, las investigaciones sobre *burnout* no han dejado de emitir resultados significativos sobre la sintomatología asociada, aunque no es hasta finales de la década de los noventa cuando se logran acuerdos básicos sobre la definición, análisis, técnicas e incluso programas de

prevención (Martínez, 2010). Adicionalmente, se han estudiado los síntomas más característicos y creado un instrumento para su evaluación.

Se ha confirmado que la depresión tiene una correlación significativa con el Cansancio Emocional, pero no con las otras dos dimensiones del Burnout como son la baja realización personal y la despersonalización o cinismo. Uno de los síntomas más destacados de la depresión es el sentimiento de culpa, mientras que en el Burnout los sentimientos que predominan son la cólera o la rabia (Manassero & cols., 2003; Martínez, 2010, p. 47; Mingote, 1997; Pines, 1993; Warr 1987; Meier, 1984). (Martínez, 2010, pp. 47).

Tal y como simularemos en nuestro escenario, entendemos que dicho síndrome puede haberse originado desde el acoso laboral continuado. Es por ello que, es necesario indicar el contenido expresado en la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Albacete (2024) en su apartado noveno de antecedentes de hecho en el que radica la importancia del tratamiento de estos riesgos psicosociales, y lo mencionan expresamente de la siguiente forma:

El informe del Psicólogo recoge que la persona trabajadora presenta un Trastorno Adaptativo Mixto con Ansiedad y Ánimo deprimido crónico e informa que “el estresante que origina dicha sintomatología es una reacción adaptativa a un problema de acoso en el entorno laboral de larga duración con varias bajas médicas asociadas y denunciado a través de diferentes vías administrativas y policiales. El informe psicológico pericial se le diagnostica de Trastorno Adaptativo Mixto con ansiedad y ánimo deprimido crónico reactivo a Burnout laboral (síndrome del trabajador quemado) con vivencias de alto estrés y conflictividad laboral. Concluye:

- 1) la situación clínica actual del paciente refleja la existencia de una serie de daños psicológicos muy graves cuyo origen se remonta a la exposición de niveles de estrés grave...
- 2) desde el momento en el que el trabajador se vio expuesto a niveles elevados de estrés, y a conductas de persecución profesional en su entorno laboral, parece haberse agravado el cuadro hacia el desarrollo de un Trastorno Esquizoafectivo de subtipo depresivo...

- 3) el mantenimiento de un grave factor de riesgo psicosocial en su trabajo, en forma de Estrés Crónico (Burnout) explica la destrucción en su resistencia psíquica, habiendo culminado en una severa destrucción de su capacidad laboral o empleabilidad que queda evidenciadas en los recientes informes psicológicos...
- 4) el tipo de daño sufrido, y el tipo de secuelas cronificadas evidenciadas en el psicodiagnóstico y la evaluación orientan a un seguimiento psicoterapéutico especializado con un pronóstico de muy probable irrecuperación de su capacidad laboral (documento nº 2 de los aportados por la actora páginas 165 a 180). (Tribunal Superior de Justicia de Albacete, 2024, p. 4)

## 2. OBJETIVOS

Para tratar de unificar los contenidos anteriormente señalados y provocar en nuestros estudiantes una mayor sensibilización sobre la toma de decisiones ante personas que presentan una sintomatología específica con origen laboral y que les impide desarrollarse con eficacia en cualquier ámbito, considerando que su no identificación y prevención conlleva al absentismo y al deterioro del clima laboral produciendo cada vez mayores bajas voluntarias o por incapacidad temporal debido a accidentes de trabajo que se pueden evitar con una buena actuación desde el área de gestión del talento.

### 2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Identificar, analizar y abordar problemáticas psicológicas en el entorno laboral, integrando conocimientos clínicos, herramientas diagnósticas y el rol profesional del psicólogo organizacional.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer signos y síntomas y aplicar criterios de diagnóstico diferencial en torno a problemáticas psicológicas relevantes en el contexto organizacional.

- Emplear pruebas diagnósticas con rigor ético y técnico, comprendiendo sus límites y aplicaciones en el entorno laboral.
- Aplicar protocolos de evaluación, actuación y seguimiento adecuados al contexto organizacional.
- Analizar críticamente el papel del psicólogo organizacional en la detección, intervención y prevención de problemas de salud mental en el trabajo.
- Desarrollar una actitud ética y sensible ante los problemas psicológicos que afectan al bienestar de los trabajadores.

Todos los objetivos buscan concienciar y sensibilizar al alumnado de la consideración de un posible accidente de trabajo, ya sea por factores estresantes de la organización del trabajo o la sobrecarga laboral, o por otros como un posible hostigamiento continuado en el tiempo ocasionado por un mal liderazgo ocasionando daño a nivel psicosocial con consecuencias tales como la mencionada disminución del rendimiento, agotamiento físico y/o mental, baja eficacia profesional y cinismo, todos ellos componentes característicos del denominado Síndrome de Burnout. Estas cuestiones fueron analizadas en el aula a través de novedosa jurisprudencia laboral evidenciando esta realidad en nuestro actual tejido productivo.

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo general de esta propuesta fue integrar la simulación clínica como herramienta didáctica para favorecer el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de la intervención psicosocial laboral, centrándose en fenómenos emergentes como el acoso psicológico en el trabajo y el Síndrome de Burnout.

Esta iniciativa surge en respuesta a una problemática creciente en el entorno laboral: el notable aumento de las bajas por incapacidad temporal asociadas a trastornos mentales de origen laboral, como el estrés crónico, el agotamiento emocional o el acoso psicológico. A pesar de ello, la intervención psicosocial en las empresas se encuentra en una fase incipiente,

debido a una cultura preventiva centrada históricamente en la seguridad física, dejando en segundo plano los riesgos psicosociales. De hecho, las acciones en este ámbito suelen activarse de forma reactiva, como respuesta a sentencias judiciales que reconocen el daño psicológico sufrido por trabajadores en contextos organizacionales hostiles o negligentes.

La simulación permitió representar, de forma guiada y realista, una situación profesional compleja vinculada a la detección de un posible caso de acoso laboral. Para ello se contó con la participación de una trabajadora estandarizada (actriz profesional) que interpretó un personaje con sintomatología compatible con *burnout* derivada de acoso laboral o *mobbing*, y con estudiantes que asumieron el rol de psicólogos/as organizacionales y técnicos de prevención de riesgos laborales.

La actividad se desarrolló en tres fases:

- *Briefing*: preparación del grupo, contextualización del caso, asignación de roles y establecimiento del contenedor seguro.
- Rodaje del escenario simulado: interacción directa con la persona trabajadora estandarizada, en un entorno que recreaba una audiencia con la dirección de recursos humanos y prevención de riesgos laborales debido a una preocupación sobre su rendimiento y situación profesional con sintomatología física y mental determinante.
- *Debriefing*: análisis grupal de la experiencia, reflexión crítica, revisión de actuaciones y elaboración colectiva de la toma de decisiones ante un caso real con juicio clínico y activación de protocolos de acción legal en la empresa.

La simulación fue diseñada para activar competencias profesionales clave, con especial atención a las *soft skills*, como la empatía, la escucha activa, la regulación emocional, la capacidad de toma de decisiones en contextos ambiguos, la comunicación eficaz. Asimismo, se evaluó la aplicación de instrumentos diagnósticos específicos, como cuestionarios de detección de Burnout y acoso laboral, valorando tanto su pertinencia como la forma adecuada de administración.

Es por todo lo anterior por lo que, la metodología de nuestro proyecto de innovación educativa a nivel transversal se basa fundamentalmente en la creación de un escenario de simulación como una reproducción artificial de una temática real con el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos en nuestro estudiantado. Todo ello, se puede lograr a través de la experiencia tanto a nivel de observador, es decir, los estudiantes que están al otro lado de la sala de forma no visible para el actor y el estudiante que rueda el escenario, este es clave, ya que es el que desempeña el rol a través de la acción (Harrinton & Simon, 2022).

A continuación, se detalla la información necesaria que daría lugar a una réplica de la práctica de simulación que se ha llevado a cabo en esta asignatura y que engloba información ya aportada en este capítulo.

### 3.1. DISEÑO DEL ESCENARIO

Para dar cabida a la actividad desde el aula se trataron diferentes contenidos a través del análisis de fuentes del derecho laboral como son las sentencias de la sala de lo social. Estas sentencias laborales han evidenciado el acoso laboral en la STSJ 794/2021 (Sala de lo Social, Sección 1ª) de 28 de enero de 2022, F J 1. y la STSJ 981/2023 (Sala de lo Social, Sección 3ª) de 21 de junio de 2024, F J 1. El hostigamiento sistemático por parte de superiores jerárquicos o compañeros con un puesto de trabajo diferente o de mayor estatus supone en la persona trabajadora que lo sufre diferentes patologías a nivel físico y mental que derivan en última instancia en una baja por incapacidad temporal como accidente de trabajo. Una de las enfermedades derivadas y ampliamente reconocidas con origen laboral es el burnout. Es por ello, que se diseña el escenario en base a esta problemática real de la cual se necesita recrear la situación dada en un despacho de RRHH con una trabajadora estandarizada y dos estudiantes con el rol de psicólogo organizacional y técnico de prevención de riesgos laborales con especialidad en psicología aplicada.

#### 3.1.1. Ideación del escenario

A partir de los objetivos establecidos en la guía docente de la asignatura, el profesorado del área de psicología del trabajo, las organizaciones y los Recursos Humanos aborda los contenidos teóricos mediante

el análisis de sentencias judiciales en el aula, centradas en una temática específica de salud laboral, dirigida a los estudiantes de cuarto curso del grado en Psicología.

### Recreación del escenario

Se selecciona cuidadosamente el tipo de organización en la que se sumergieran las estudiantes, el puesto de trabajo específico y la problemática a resolver. En el caso que nos compete es un hospital de naturaleza privada con más de 500 personas trabajadoras.

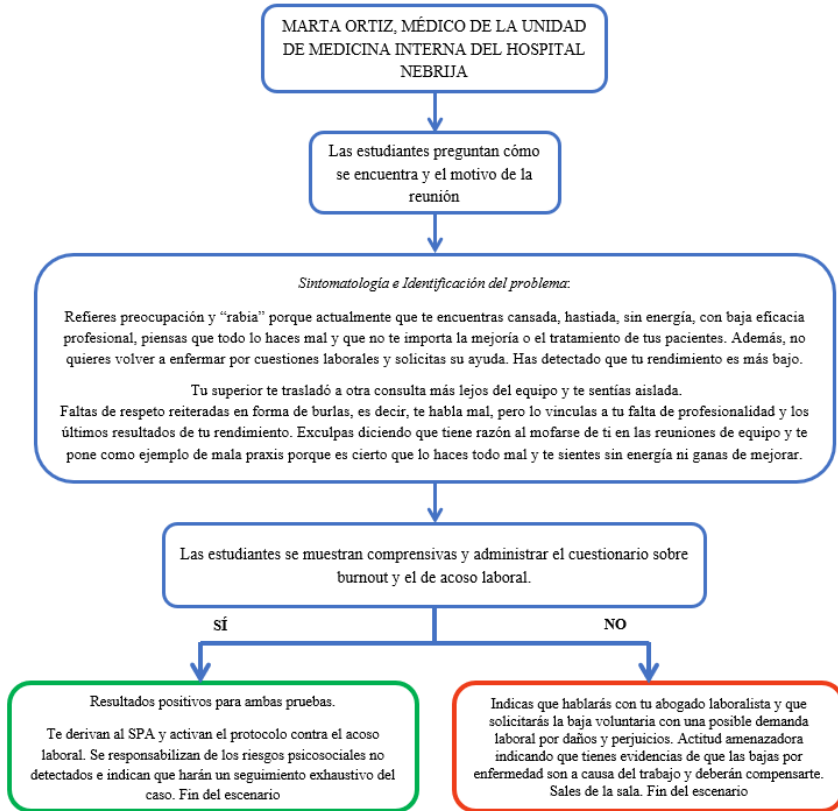
Es imprescindible que el escenario cumpla con una apariencia real del contexto empresarial específico, es decir, la recreación de un despacho con características exactas para que los estudiantes puedan sumergirse en dicho entorno simulado olvidándose de que es una práctica educativa y así, mejorar su desempeño posterior en una situación real.

### Guion e indicaciones para la trabajadora estandarizada

El profesor de la asignatura selecciona a la persona que realizará la función de paciente estandarizado en el ámbito clínico o persona trabajadora estandarizada y se le comunican de los contenidos teóricos aplicables al caso real. De esta manera, la actriz estandarizada puede interiorizar su rol en la empresa y emitir las respuestas ya indicadas por la profesora de Salud Laboral en función de las emitidas por los estudiantes que deberán entrenar sus competencias. Para realizar esto último, se trabaja un diagrama de flujo en el cual, a través de un entorno seguro y controlado, la persona trabajadora irá emitiendo respuestas en función de lo acordado y de las indicaciones a través de un audífono invisible para el estudiante que rueda el escenario.

En la siguiente figura se establecen de forma sintética las indicaciones para la trabajadora estandarizada.

**FIGURA 1.** Diagrama de flujo sobre el guion establecido para la actriz que realiza el papel de trabajadora estandarizada con síntomas del síndrome de burnout derivado de un acoso laboral continuado por parte de su superior jerárquico. Contextualización de la temática de la actividad.



Fuente: elaboración propia (2025)

## Pruebas diagnósticas

En el aula se habrá estudiado la detección de riesgos psicosociales mediante pruebas diagnósticas, que permitirán a los estudiantes identificar la sintomatología para posteriormente, administrar la prueba correcta e inferir un diagnóstico clínico.

Mediante la simulación se establecerá una batería de pruebas diagnósticas con el fin último de fomentar la toma de decisiones específicas de un psicólogo/a organizacional con el fin de emitir un diagnóstico

diferencial adecuado a la problemática tratada en el escenario. Para ello, previamente en el aula se evaluaron diferentes patologías clínicas que pudieran derivarse u originarse dentro de un entorno laboral específico como el acoso laboral (Cuestionario LIPT-60, Leymann, 1999), la depresión (Inventario de Depresión de Beck, BDI-2) y burnout (Maslach burnout inventory; Maslach et al., 1997).

### Rol del estudiante

El estudiante que se encuentre inmerso en el rodaje del escenario deberá asumir e interiorizar el rol asignado, comprendiendo tanto las características del perfil profesional que representa como las de la persona trabajadora estandarizada. También deberá comprender la naturaleza de la situación planteada y reflexionar sobre sus propias expectativas de desempeño y su implicación en la toma de decisiones, con el fin de gestionar eficazmente el talento humano en su futura práctica profesional. Esta experiencia le ayudará a mejorar sus procesos mentales, desarrollando competencias clave para promover la salud y el bienestar físico y mental de las personas trabajadoras que se encuentren en su organización.

### Contextualización de la simulación

Durante las clases, se habrán analizado dos sentencias relacionadas con el burnout y el acoso laboral, donde la toma de decisiones, que beneficien en la medida que sea posible a ambas partes, es crucial para que la gestión del talento empresarial se ocupe de garantizar intacta la salud laboral de los trabajadores. Basándonos en estas sentencias, en la simulación se plantea el caso de una persona trabajadora que solicita una reunión con la dirección de Recursos Humanos y prevención de riesgos laborales porque ella misma percibe que ha bajado su rendimiento de forma continuada y se siente preocupado/a con en su actual situación laboral. El cometido de los estudiantes será gestionar la situación a la que se enfrentan, con objetividad, pero dando prioridad al bienestar la productividad de la persona a través de la derivación y activación de los protocolos obligatorios e imprescindibles en cualquier organización o institución.

## 3.2. RODAJE DEL ESCENARIO

### 3.2.1. Briefing para los estudiantes

Para dar comienzo con la actividad se procedió a la comunicación de un briefing específico para contextualizar el escenario y el desarrollo de la simulación ante los estudiantes, previamente, se estableció un contenedor seguro donde el error forma parte del aprendizaje y no tiene cabida el juicio sobre la acción de los compañeros que están inmersos en dicho escenario.

Marta Osborne Blázquez es médico de la unidad de medicina interna y has solicitado audiencia con el director y el responsable de gestión del talento y PRL (dos estudiantes) para comunicar cómo se siente a nivel personal y laboral, además de, solicitar el cese de determinadas conductas por parte del jefe/a médico de la unidad.

Los estudiantes X e Y, la dirección de RRHH será X, es licenciado/a en psicología y en ADE, el técnico que le acompaña será Y, es graduado en Psicología y posee en Máster en PRL.

### 3.2.2. Rúbrica o guía para la evaluación

Paralelamente al diseño del escenario se ha creado una rúbrica de evaluación para la consecución de los objetivos propuestos con la finalidad de recrear una secuencia de acciones adecuadas al caso que fomente la toma de decisiones correctas en cuanto a la gestión del personal, la evaluación y detección de riesgos psicosociales y, el fomento de competencias profesionales necesarias en el rol del psicólogo organizacional o en el técnico de prevención de riesgos laborales al que pueden acceder con la titulación que nos ocupa. En este caso se evidencia la puesta en práctica de contenidos adquiridos durante la asignatura y extrapolables a sus prácticas formativas de carácter externo. Esta guía es fundamental para la identificación de mejoras para futuras simulaciones que puedan ser replicables en cursos venideros.

**TABLA 1.** Rúbrica para evaluar la secuencia de acciones emitidas por los estudiantes durante el rodaje del escenario con el fin de identificar los errores, aciertos y posibles alternativas no contempladas en la tabla y que se deberá tomar en cuenta en la fase final o debriefing.

SECUENCIA DE ACCIONES	CO- RRECTO	MEJORA- BLE	MOLÉ- CULA
Reciben a la trabajadora citada con Cordialidad (evaluación del lenguaje no verbal) y crean un clima adecuado de confianza que permite que se exprese con claridad sobre el motivo de su solicitud			
Establecen comunicación verbal y no verbal adecuada entre ellos y con la trabajadora			
Identifican los síntomas físicos y psicológicos que presenta la persona trabajadora			
Descartan que se pueda dar sea un caso de despido Disciplinario por bajo rendimiento voluntario y continuado			
Investigan adecuadamente sobre la sintomatología que presenta la trabajadora			
Identifican las tres dimensiones del Síndrome de Burnout (agotamiento, cinismo, falta de eficacia)			
Identifican por el contenido del discurso de la trabajadora la situación de acoso laboral			
Emiten entre ellas un diagnóstico diferencial entre síntomas de depresión, estrés laboral, acoso laboral, conflicto laboral y burnout			
Deciden administrar las pruebas diagnósticas que tienen a su disposición en la mesa y han trabajado en clase			
Detectan que se trata de errores en la evaluación de riesgos psicosociales tanto para el puesto como para la organización			
Seleccionan los tests adecuados (burnout y acoso laboral)			
Aplican correctamente las pruebas explicando en qué consisten, qué evalúan y la necesidad de aplicarlos			
Evalúan los resultados obtenidos (positivos para ambos tests)			

Comunican a la trabajadora los resultados y la derivan al Servicio de Prevención Ajeno (Mutual Aseguradora) y/o al Servicio Público de Salud para que solicite la baja por Incapacidad Laboral como Accidente de Trabajo y no como Enfermedad Común			
Demuestran su empatía respecto a la situación y tratan a la persona trabajadora con amabilidad y respeto durante toda la simulación			
Realizan un seguimiento de la baja de la persona afectada y activan el protocolo contra el acoso laboral del Hospital			
Se disculpan con la trabajadora por la no detección de los riesgos en su origen y se despiden de ella cordialmente e indicando que le realizarán seguimiento específico sobre su mejoría			
Entre las estudiantes se observa un diálogo de acuerdo mutuo y responsabilidad en cuanto a la evaluación de riesgos psicosociales			

Fuente: elaboración propia (2025)

### 3.2.3. Debriefing

Posterior al rodaje del escenario se realizó el *debriefing*, en el que, tras la fase de acción-reacción y toma de decisiones por los estudiantes inmersos en este se procedió al análisis (fase de comprensión y sensibilización), guiado por el recorrido del relato común (relato consensuado de lo ocurrido) y la información recogida en la rúbrica formativa, resultado de la observación del profesor de la asignatura. La docente y la experta en simulación guían la construcción de modelos mentales que expliquen lo sucedido a formulando preguntas de indagación que estimulen la reflexión.

En base a las acciones observadas, se formularon las preguntas de indagación durante esta última fase, guiadas también por la guía de evaluación de la actividad (ver tabla 1) con las anotaciones reflexivas que permitían evaluar el éxito de la actividad a través de la ejecución de las acciones esperadas por los estudiantes.

## 4. RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia educativa fueron altamente positivos, especialmente en lo que respecta a los aprendizajes derivados del

proceso de *debriefing* posterior a la simulación. Esta fase permitió a los y las estudiantes construir, de manera colaborativa, una secuencia lógica y adecuada de actuaciones profesionales frente al caso presentado, demostrando una comprensión profunda del fenómeno del acoso laboral y de las implicaciones éticas, legales y organizacionales que conlleva. No obstante, durante el rodaje del escenario no se efectuó la aplicación del test de acoso laboral ni tampoco la derivación al Servicio de Prevención Ajeno, pero en esta última fase de la simulación indicaron la secuencia de acciones correctas en dicha situación e indicaron no estar capacitados para evaluar el acoso laboral en un entorno real.

Entre los aprendizajes más destacados se encuentran:

- Concienciación sobre la naturaleza multifactorial del daño psicosocial en el trabajo, y su vínculo con estilos de liderazgo disfuncionales, como el liderazgo tóxico o autoritario.
- Reconocimiento de los indicadores conductuales, emocionales y cognitivos propios del Síndrome de Burnout, incluyendo el agotamiento, el cinismo, la despersonalización y la baja eficacia percibida.
- Activación del juicio profesional para valorar la necesidad de iniciar el protocolo contra el acoso laboral, tomando en cuenta tanto los síntomas individuales como el contexto organizacional.
- Implementación adecuada de cuestionarios estandarizados, destacando la importancia de la sensibilidad en su administración, la explicación del propósito y el manejo ético de los resultados.
- Valoración crítica de las competencias *soft*, consideradas por el propio estudiantado como fundamentales para el ejercicio profesional en contextos laborales complejos, y especialmente necesarias en procesos de intervención humana.

El *feedback* recogido de los participantes fue unánimemente positivo. El grupo valoró altamente la posibilidad de vivenciar una situación profesional realista, asumiendo un rol activo que les permitió poner en práctica conocimientos teóricos y experimentar las tensiones inherentes

al ejercicio profesional. Esta vivencia favoreció, además, una reflexión profunda sobre la humanización de las organizaciones y el papel del psicólogo/a en la prevención del sufrimiento psíquico en el trabajo.

Asimismo, la simulación permitió identificar áreas de mejora en la toma de decisiones, tales como la necesidad de mayor claridad en la recogida de antecedentes, el uso más fluido del lenguaje técnico sin perder empatía, y la capacidad de sostener emocionalmente situaciones difíciles sin recurrir al juicio.

Los resultados obtenidos tras la implementación del escenario sugieren que la simulación clínica, adaptada al ámbito de la Psicología del Trabajo, constituye una herramienta pedagógica de gran valor, capaz de articular conocimientos técnicos, habilidades interpersonales y juicio ético-profesional en un contexto controlado, seguro y significativo para el aprendizaje.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia de simulación clínica adaptada al ámbito de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones permiten extraer diversas consideraciones relevantes en relación con la formación de futuros psicólogos/as en competencias psicosociales aplicadas al entorno laboral (Figura 2).

En primer lugar, la experiencia confirma la pertinencia de introducir metodologías activas y experienciales como la simulación clínica en entornos educativos no sanitarios. Aunque esta metodología ha sido tradicionalmente empleada en Medicina, Enfermería y otros grados de Ciencias de la Salud, su adaptación al contexto organizacional resulta especialmente adecuada cuando se abordan fenómenos complejos, ambiguos y emocionalmente cargados, como es el caso del acoso psicológico en el trabajo o el *Síndrome de Burnout*. La simulación permite al estudiantado vivenciar en primera persona los dilemas éticos, las limitaciones de la evidencia diagnóstica, las implicaciones legales y el impacto emocional asociado a estas situaciones, generando aprendizajes profundamente significativos.

Desde el punto de vista teórico, la actividad contribuye a romper la dicotomía entre teoría y práctica, ofreciendo un espacio en el que el

conocimiento jurídico-laboral, el análisis clínico, la psicología organizacional y la dimensión ética del ejercicio profesional se integran de forma coherente. En este sentido, la utilización previa de jurisprudencia laboral reciente sirvió como base realista y crítica que enmarcó conceptualmente el escenario simulado, reforzando la transferencia de conocimientos abstractos a contextos reales.

Otro aspecto destacado es la valoración que el alumnado otorga a las competencias blandas o *soft skills*, especialmente en lo que respecta a la comunicación, la empatía, la contención emocional y la toma de decisiones ante la incertidumbre. Estas competencias, aunque a menudo son relegadas en los programas formativos tradicionales, resultan imprescindibles para el ejercicio profesional en el ámbito psicosocial y, por tanto, deben ocupar un lugar central en el diseño curricular. En la experiencia presentada, estas habilidades no solo fueron ejercitadas, sino también analizadas en profundidad durante el *debriefing*, generando un proceso reflexivo de alta calidad.

Asimismo, la actividad permitió poner de manifiesto la escasa cultura preventiva existente en las organizaciones respecto a los riesgos psicosociales, y cómo esta se traduce en una intervención reactiva en lugar de proactiva. Esta realidad fue asumida críticamente por los y las estudiantes, quienes reconocieron la necesidad de convertirse, como futuros profesionales, en agentes de cambio dentro del tejido empresarial, promoviendo una cultura organizacional más humana, inclusiva y saludable.

Por otra parte, también se evidenciaron algunas dificultades inherentes a la metodología empleada. La gestión emocional del alumnado ante un caso tan realista y cargado de implicaciones personales requirió una facilitación cuidadosa y ética del proceso de *debriefing*. Asimismo, se detectó la necesidad de reforzar ciertas habilidades técnicas previas, como la formulación de hipótesis diagnósticas diferenciales o el manejo de protocolos organizacionales ante casos de acoso, lo que indica que este tipo de simulaciones deben integrarse dentro de un itinerario formativo progresivo y no de forma aislada.

**FIGURA 2.** Representación del proceso la práctica de simulación clínica aplicada a la empresa en un entorno controlado para el desarrollo de competencias profesionales,

contextualizando el problema y la adquisición del aprendizaje ante situaciones reales complejas tratadas en clase según sentencias judiciales del orden social que abordan la salud laboral desde un aspecto reactivo en vez de preventivo.



Fuente: Elaboración propia (2025)

Finalmente, cabe destacar que esta experiencia permite reflexionar también sobre el papel del ámbito universitario como espacio de sensibilización y formación transformadora. Más allá de la adquisición de competencias técnicas, lo vivido en la simulación impulsó una toma de conciencia ética y social sobre el sufrimiento psicosocial en el trabajo, ayudando a consolidar una identidad profesional comprometida con la salud laboral desde una perspectiva crítica y humanista.

## 6. CONCLUSIONES

La implementación de la simulación clínica como estrategia docente en la asignatura de Salud Laboral ha demostrado ser una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias profesionales complejas en el

ámbito de la Psicología Organizacional. Esta metodología ha permitido a los estudiantes enfrentarse a una situación altamente realista, emocionalmente cargada y éticamente comprometida, como es el diagnóstico y abordaje de un caso de acoso laboral con sintomatología de *burnout*.

Los resultados observados durante la simulación y, especialmente, en la fase de *debriefing*, reflejan un aprendizaje significativo, tanto a nivel conceptual como actitudinal. El alumnado fue capaz de aplicar y reflexionar de forma integrada conocimientos teóricos, instrumentos diagnósticos y habilidades de comunicación, mostrando una progresiva interiorización de su rol profesional y una notable sensibilización hacia la humanización de las relaciones laborales.

Asimismo, se ha constatado que la simulación favorece el desarrollo de habilidades blandas, como la empatía, la escucha activa y la toma de decisiones éticas, que resultan fundamentales en contextos donde el sufrimiento psicosocial no siempre es visible ni adecuadamente reconocido por las organizaciones.

A través de esta experiencia se ha evidenciado la necesidad urgente de ampliar la cultura preventiva en las empresas, superando una visión centrada únicamente en la seguridad física para integrar los riesgos psicosociales como parte esencial del bienestar laboral. Formar psicólogos/as capaces de intervenir con competencia, criterio y sensibilidad en estos contextos implica transformar también la forma en que enseñamos.

## 8. REFERENCIAS

- Al-Elq, A. H. (2010). Simulation-based medical teaching and learning. *Journal of family & community medicine*, 17 (1), 35–40. <https://doi.org/10.4103/1319-1683.68787>
- Armijo, S. (2021). *Manual para la Inserción Curricular de Simulación*. Universidad del Desarrollo.
- Baquero Marín, P. J., Cabarcas Lopez, W. F., & Bados Enriquez, D. M. (2019). Simulación clínica: una estrategia de aprendizaje y enseñanza en el pregrado. *Educación Médica*, 20 (1), 188-189. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.023>
- Barsuk, J. H., McGaghie, W. C., Cohen, E. R., Balachandran, J. S., & Wayne, D. B. (2009). Use of simulation-based mastery learning to improve the quality of central venous catheter placement in a medical intensive care unit. *Journal of hospital medicine: an official publication of the Society of Hospital Medicine*, 4 (7), 397-403.

- Barrows H. S. (1993). An overview of the uses of standardized patients for teaching and evaluating clinical skills. *AAMC. Academic medicine ; journal of the Association of American Medical Colleges*, 68 (6), 443–453. <https://doi.org/10.1097/00001888-199306000-00002>
- Bermúdez-García, A. (2016). La simulación clínica en pre grado: más allá de los simuladores de alta complejidad. *Acta Médica Peruana*, 33 (2), 169-170.
- Brock, D., Abu-Rish, E., Chiu, C. R., Hammer, D., Wilson, S., Vorvick, L., et al. (2013). Interprofessional education in team communication: working together to improve patient safety. *Postgrad Med J*, 89 (1057), 642-51.
- Cleland, J. A., Abe, K., & Rethans, J. J. (2009). The use of simulated patients in medical education: AMEE Guide No 42. *Medical teacher*, 31(6), 477–486. <https://doi.org/10.1080/01421590903002821>
- D'Angelo, A. L., & Kchir, H. (2022). Error Management Training in Medical Simula-tion. *In StatPearls. StatPearls Publishing*.
- Díaz Guio, D. A., y Cimadevilla Calvo, B. (2019). Educación basada en simulación: debriefing, sus fundamentos, bondades y dificultades. *Simulación Clínica*, 2 (1), 95-103. <https://dx.doi.org/10.35366/RSC192F>
- Dreifuerst, K. T. (2009). The essentials of debriefing in simulation learning: A concept analysis. *Nursing Education Perspectives*, 30 (2), 109-115.
- Elley, C.R., Clinick, T., Wong, C., Arroll, B., Kennelly, J., Doerr, H., Moir, F., Fishman, T., Moyes, S.A., Kerse, N. (2012) Effectiveness of simulated clinical teaching in general practice: randomised controlled trial. *J Prim Health Care*. Dec 1;4(4):281-7. PMID: 23205376.
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in healthcare*, 2 (2), 115-125.
- Ferrero, F. (2018). ¿Puede la simulación clínica contribuir al aprendizaje significativo de competencias educativas? Una aproximación constructivista. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 60 (1), 49-59.
- García-Jarillo, M., De Francisco, C., Ortín, F. J., Garcés de Los Fayos, E. J. (2020). Sintomatología del síndrome de burnout en deportistas: un estudio con metodología Delphi. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20 (3), 15-25
- García-Velasco, O., Pedrajas, ML., Uceda Gutiérrez, S., Beltrán, A.I., & Echeverry, V. (2024). Análisis de la percepción de autoeficacia en la práctica con paciente simulado de los estudiantes del grado en Psicología. *En Respuestas a los desafíos para la mente motivada y creativa*. Editorial Peter Lang. ISBN 978-3-631-91606-3.
- Harrington, D. W., & Simon, L. V. (2022). Designing a Simulation Scenario. *In StatPearls. StatPearls Publishing*.

- Jhou, H. J., Ou-Yang, L. J., Lin, M. H., Chen, P. H., Ho, C. L., & Lee, C. H. (2022). Different pedagogies for acquisition of knowledge and skill: a systematic review and network meta-analysis. *Postgraduate medical journal*, 98 (1162), 604–609. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2021-140076>
- Kainth, R. (2021). Dynamic Plus-Delta: an agile debriefing approach centred around variable participant, faculty and contextual factors. *Adv Simul*, 6 (35). <https://doi.org/10.1186/s41077-021-00185-x>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuduvalli, P. M., Jervis, A., Tighe, S. Q. M., & Robin, N. M. (2008). Unanticipated difficult airway management in anaesthetised patients: a prospective study of the effect of mannequin training on management strategies and skill retention. *Anaesthesia*, 63 (4), 364-369.
- León-Castelao, E., & Maestre, J. M. (2019). Prebriefing en simulación clínica: análisis del concepto y terminología en castellano. *Educación Médica*, 20 (4), 238-248. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.011>
- Levett-Jones, T., Cant, R., & Lapkin, S. (2019). A systematic review of the effectiveness of empathy education for undergraduate nursing students. *Nurse education today*, 75, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.006>
- Lioce, L., Meakim, C. H., Fey, M. K., Chmil, J. V., Mariani, B., & Alinier, G. (2015). Standards of best practice: simulation standard IX: simulation design. *Clinical Simulation in Nursing*, 11 (6), 309-315. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.03.005>
- Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80 DOI: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Martínez-Miguel, E., Reiriz Rojas, M., Pérez Curiel, A., & Uceda Gutiérrez, S. (2023). Sensibilización mediante simulación interprofesional para disminuir el estigma y evitar la discriminación hacia personas con VIH entre estudiantes de Ciencias de la Salud. *En Educación hacia el futuro: enfoque STEAM, ciencias de la salud y deporte* (pp. 378-399). Dykinson.
- Maestre, J. M., & Rudolph, J. W. (2015). Theories and styles of debriefing: the good judgment method as a tool for formative assessment in healthcare. *Revista Española de Cardiología*, 68 (4), 282-285. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2014.05.018>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory. Scarecrow Education.
- Maya, M. T., & Orellana, B. S. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez del talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1 (12), 59-76.

- Mealer, M., Moss, M., Good, V., Gozal, D., Kleinpell, R., & Sessler, C. (2016). What is Burnout Syndrome (BOS)? *PudMed*, 19 (1), 1-2. <https://doi.org/10.1164/rccm.1941P1>
- Motola, I., Devine, L. A., Chung, H. S., Sullivan, J. E., & Issenberg, S.B. (2013). Simulation in healthcare education: a best evidence practical guide. *AMEE Guide. Med Teach*, 82 (10) 1511–1530. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>
- Nicoli, D. R. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos basado en el enfoque constructivista. *Interpretextos. Revista semestral de creación y divulgación de las humanidades*, 1. 29 (16).
- Okuda, Y., Bryson, E. O., DeMaria, S., Jr, Jacobson, L., Quinones, J., Shen, B., & Levine, A. I. (2009). The utility of simulation in medical education: what is the evidence?. *The Mount Sinai journal of medicine, New York*, 76(4), 330–343. <https://doi.org/10.1002/msj.20127>
- Roussin, C. J., Larraz, E., Jamieson, K., & Maestre, J. M. (2017) Psychological safety, self-efficacy, and speaking up in interprofessional health care simulation. *Clinical Simulation in Nursing*, 17 (4), 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.12.002>
- Roy, V., Collins, L. G., Sokas, C. M., Lim, E., Umland, E., Speakman, E., Koeuth, S., & Jerpak, C. M. (2016). Student reflections on interprofessional education: Moving from concepts to collaboration. *Journal of Allied Health*, 45(2), 109–112.
- Rudolph, J., Simon, R., Dufresne, R., & Raemer, D. (2006). There’s no such thing as “nonjudgmental” debriefing: a theory and method for debriefing with good judgment. *Simul Healthc*, 1 (1), 49-55.
- Rudolph, J. W., Raemer, D. B., & Simon, R. (2014). Establishing a safe container for learning in simulation the role of the presimulation briefing. *Simul Healthc*, 9 (6), 339- 349. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000047>
- Sawyer, T., Loren, D., & Halamek, L. P. (2016). Post-event debriefings during neonatal care: ¿why are we not doing them, and how can we start? *Journal of Perinatology*, 36 (6), 415-419.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Schutt, S., Holloway, D., Linegar, D., & Deman, D. (2017, 2-4 April). Using simulated digital role plays to teach healthcare ‘soft skills’. In 2017 IEEE 5th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH), Perth, Australia.

- Tonapa, S. I., Mulyadi, M., Ho, K. H. M., & Efendi, F. (2023). Effectiveness of using high-fidelity simulation on learning outcomes in undergraduate nursing education: systematic review and meta-analysis. *European review for medical and pharmacological sciences*, 27 (2), 444–458. [https://doi.org/10.26355/eurev\\_202301\\_31040](https://doi.org/10.26355/eurev_202301_31040)
- Turner, S., & Harder, N. (2018). Psychological Safe Environment: A Concept Analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, 18 (5), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.02.004>
- Tribunal Superior de Justicia de Canarias. Sala de lo Social. (2022, enero 28). *Sentencia 58/2022, Recurso de suplicación 794/2021* (ECLI:ES:TSJICAN:2022:60). <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha. Sala de lo Social. (2024, enero 18). *Sentencia 46/2024, Recurso de suplicación 1888/2022* (ECLI:ES:TSJCLM:2024:19). <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Tribunal Superior de Justicia de Madrid. Sala de lo Social. (2024, junio 21). *Sentencia 617/2024, Recurso de suplicación 981/2023* (ECLI:ES:TSJM:2024:9454). <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Valieva, N., & Mukhitdinova, N. (2019, 14-15 November). The Importance of Implementing Soft Skills into Business English Classes. In Conference Proceedings. Innovation in Language Learning, Florence, Italy.
- Vizuete, P., Hoyos, A., Uceda Gutiérrez, S., Martínez-Miguel, & García Garrido, E. (2024). Simulación como innovación docente en psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos. *En el factor humano en la salud*. Editorial Peter Lang. ISBN 978-3-631-91594-3.
- Widad, A., & Abdellah, G. (2022). Strategies Used to Teach Soft Skills in Undergraduate Nursing Education: A Scoping Review. *Journal of professional nursing: official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 42, 209–218. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.010>

## MARKET(SCAPES): PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN SITUADA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS INTERCULTURALES E INTERDISCIPLINARES

---

IRENE MARTÍN GUILLÉN<sup>23</sup>  
*Escuela Universitaria de Artes TAI*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los mercados son espacios de encuentro e intercambio que están fuertemente vinculados a la identidad de las personas que los comparten y también son espacios de intercambio cultural. Las voces que emergen en estos contextos y que tejen paisajes sonoros característicos son apropiadas por dichas comunidades como elemento identitario. En un contexto de investigación-creación, la observación de estos fenómenos constituye un marco idóneo para el desarrollo de trabajos artísticos de tipo interdisciplinar en tanto que el marco temático de la voz, por su accesibilidad, lo permite. En este sentido, se propone el proyecto Market(scapes) como ejemplo de una metodología intensiva y situada (place-based) sobre paisajes sonoros vocales que puede servir como modelo para la implementación de prácticas de investigación-creación interdisciplinares que promueven un mayor intercambio cultural en estos contextos.

#### 1.1. PAISAJES SONOROS URBANOS

Siguiendo con esta línea, y para enmarcar el trabajo que aquí se expone, es importante atender a los estudios de los sonidos urbanos cotidianos, comúnmente denominados paisajes sonoros. Para ello esta investigación toma como antecedente en el trabajo *Voces extremas en la ciudad: Una aproximación al análisis de las formas de recepción y emisión vocal*

---

<sup>23</sup> Investigación que ha recibido la financiación del Grupo de Investigación GIAT

*asociadas a prácticas sociales y culturales y su repercusión en el contexto urbano* (Martín Guillén, 2018) elaborado por la misma autora de este texto.

En primer lugar, cabe destacar los trabajos dirigidos en los años setenta por el compositor canadiense Murray Schafer en la Universidad Simon Fraser de Vancouver. Schafer inició en 1972 el *World Soundscape Project*, un proyecto pionero que dio lugar a nuevas herramientas para el estudio y el diseño del paisaje sonoro, concibiendo el sonido como un fenómeno complejo con implicaciones culturales, sociales, identitarias y psicológicas. En este marco, Schafer y su equipo realizaron grabaciones de señales sonoras de la ciudad de Vancouver, entre las que destacan las de los faros, especialmente el de Point Atkinson. Este trabajo contribuyó a señalar que existen determinados elementos que constituyen parte esencial de la identidad sonora de un lugar y de la comunidad que lo habita, al ser estos componentes fundamentales para la representación de dichos espacios.

En relación con lo anterior, Schafer (2003) desarrolló el concepto de *soundmark*, derivado de *landmark*, para referirse a aquellos sonidos que desempeñan una función social y cultural significativa.

A partir de estas investigaciones iniciales, el estudio del paisaje sonoro se ha diversificado en múltiples ámbitos, abarcando disciplinas como la arquitectura, la antropología, la ecología, el urbanismo, la historia, la psicología y la creación artística. Estas aproximaciones han abordado distintas problemáticas y perspectivas: la artística, la histórica, la antropológica-social o la ecológica. No obstante, este apartado se centrará exclusivamente en aquellas aportaciones que sirven de marco para el desarrollo de la presente investigación y que dialogan con sus propuestas prácticas.

En el contexto hispano, merecen especial atención los trabajos de Cristina Palmese, José Luis Carles Arribas y Antonio Alcázar, quienes han estudiado el paisaje sonoro de ciudades como Madrid (2005) y Cuenca (2010) desde una perspectiva interdisciplinar que articula aspectos técnicos, científicos y artísticos. Estas investigaciones ponen de relieve la dimensión ecológica del estudio del sonido urbano y además sus implicaciones pedagógicas y de sensibilización.

En esta misma línea, Martín Guillén (2018) destaca el trabajo de Ramón Alvarado Angulo (2015), *El paisaje sonoro de la Ciudad de Guanajuato: una aproximación desde la música urbana y los pregones*, que analiza el paisaje sonoro desde una óptica estético-musical, sin dejar de lado la reflexión sobre la contaminación acústica y el impacto del ruido en aquellos elementos sonoros de carácter identitario. Como señala el propio autor, los estudios sobre paisaje sonoro se vinculan con la ecología sonora en tanto que plantean una relación sistémica entre el ser humano, el sonido y su entorno. Esta perspectiva fomenta, mediante la escucha activa, una mayor consciencia del vínculo con el entorno y de cómo éste influye en las relaciones interpersonales y en la identidad del sujeto.

Estas implicaciones han sido tenidas en cuenta en el presente trabajo, tanto por la creciente sensibilidad en torno a esta problemática como por su impacto directo en la apreciación de determinadas fuentes sonoras, especialmente las voces humanas, que tienden a perderse en entornos saturados de ruido.

Profundizando en esta dimensión, Martín Guillén (2018) destaca el trabajo de Susana Espinosa (2006) que articula el concepto de "validez ecológica" para referirse al reconocimiento de los sonidos del entorno como un bien significativo para quienes los perciben. A partir de esta idea, la autora propone estrategias para la recuperación y preservación de los llamados "sonidos de pertenencia". Otros estudios que abordan la dimensión identitaria del paisaje sonoro desde una perspectiva patrimonial son los de Germán Labrador (2006) y Begoña Lolo (2003). Estas investigaciones ponen de relieve la importancia de la observación y conservación de los paisajes sonoros como expresión de la identidad cultural de una comunidad, aunque no siempre se profundiza en sus posibles aplicaciones artísticas.

En cuanto a la relación entre paisaje sonoro y percepción urbana, autores como Ricardo Atienza (2007) señalan, desde el campo de la arquitectura, cómo las sonoridades influyen en los modos de habitar y percibir la ciudad. Esta idea resulta especialmente relevante para el presente trabajo, cuyo enfoque se sitúa en Madrid y otras ciudades europeas como Roma, Turku, Brescia o Copenhague, donde residen los participantes del proyecto. Según esta perspectiva, los espacios urbanos son

percibidos y vividos en función de una serie de cualidades distintivas que los habitantes reconocen e integran como parte de su identidad, al menos en su dimensión contextual.

Martín Guillén (2018) destaca el trabajo de Atienza (2007) en tanto que subraya que, en contextos urbanos, la identidad individual está profundamente vinculada a una identidad colectiva y local enraizada en los espacios que se habitan. En este marco, puede entenderse que tanto la identidad individual como la colectiva se articulan en relación con lo urbano, no solo desde el hábito de habitación y uso, sino también desde la construcción simbólica de la ciudad como idea. El paisaje sonoro se revela, así, como un componente clave en esta construcción identitaria.

Los mercados, como espacios de intercambio claramente delimitados, ofrecen un marco idóneo para la observación de estas relaciones.

Más allá de su valor como herramienta de investigación, este trabajo explora el potencial de los paisajes sonoros desde una perspectiva interdisciplinar, enfocándose en sus aplicaciones dentro de contextos artísticos. En este sentido, cabe retomar propuestas destacadas por Martín Guillén (2018) como las de Ximena Alarcón, quien en *Sounding Underground* (s.f.) investiga los espacios subterráneos de ciudades como Londres, París o México DF. También resulta relevante el trabajo de Félix Blume *Los gritos de México*, que se inscribe en el ámbito del radioarte y recoge, entre otros sonidos, medios de transporte, ruidos naturales, voces de transeúntes y pregones de mercado. Estas grabaciones, seleccionadas y organizadas con un criterio estético, componen un retrato sonoro de la ciudad, dan cuenta de su identidad a través del sonido y sirven de inspiración para el presente trabajo.

Tomando como punto de partida las teorías que vinculan identidad individual, colectiva y urbana, esta investigación se propone explorar de qué manera las interacciones vocales en espacios urbanos como los mercados pueden generar reflexiones sobre la construcción identitaria en contextos marcados por la interculturalidad. Estos espacios tienen una situación particular ya que son percibidos por las comunidades locales como propios y funcionan a la vez como puntos de encuentro intercultural. En este sentido, el paisaje sonoro vocal se convierte en un

campo privilegiado de estudio, ya que es a través de la comunicación que se conforman estos paisajes y se habilitan formas de encuentro.

## 1.2. VOCES EN CONTEXTOS DE MERCADO

Martín Guillén (2018) se apoya en el trabajo de Alvarado Angulo (2015) en tanto que señala cómo en tiempos previos a la Revolución Industrial las calles en entornos urbanos y rurales estaban llenas de voces. Alvarado Angulo (2015) destaca las voces de la gente como un elemento fundamental de la vida de una población. Uno de los fenómenos que vincula lo vocal con los mercados y que ha sido objeto de estudio en estos términos es el análisis de los pregones urbanos. Dado que el contexto principal de la práctica de investigación-creación situada (place-based) desarrollada en este trabajo es la ciudad de Madrid, y que el eje de observación se centró en las interacciones vocales entre comerciantes y compradores, resulta pertinente hacer una revisión de trabajos vinculados a los paisajes sonoros madrileños, muchos de los cuales se enfocan específicamente en el estudio de los pregones de mercado, que pueden entenderse como *soundmarks* (Schafer, 2003).

Como indica Martín Guillén (2018) el etnógrafo Miguel Barnet (2010) define los pregones como gritos, voces y cantos que emiten vendedores y artesanos, entre otros, para anunciar productos, servicios o acontecimientos especiales.

Entre los estudios centrados en este fenómeno Martín Guillén (2018) destaca el trabajo de Guillermo Blázquez, *Los gritos de Madrid. Colección de setenta y dos grabados; Pregones de ayer y de hoy* (1982), que reúne imágenes de vendedores ambulantes acompañadas de sus frases características. El prólogo, a cargo de Ramón Gómez de la Serna, ofrece una vívida descripción de la sonoridad de estos pregones y del impacto acústico que generaban tanto en las calles como en el interior de las viviendas. Su atención al ataque vocal, la intensidad y la entonación de las frases permite reconstruir, apoyándose también en modelos actuales, el paisaje sonoro del Madrid de finales del siglo XIX y principios del XX.

Otra obra fundamental para comprender la dinámica de la venta ambulante en la ciudad es *Historia del Rastro. Los orígenes del mercado*

*popular de Madrid, 1740-1905* de José Nieto Sánchez (2004), que aporta un análisis detallado del contexto social y espacial del Rastro entre los siglos XVIII y XX. Por su parte, Alvarado Angulo (2015) ofrece una perspectiva comparada sobre los pregones en distintas ciudades, incluyendo Madrid, aunque centra su atención en la ciudad de Guanajuato (México). Su trabajo refuerza la idea de que estas manifestaciones forman parte del patrimonio inmaterial de una comunidad y constituyen un indicador valioso de su evolución sociocultural.

Como señala Martín Guillén (2018), pesar de la escasez de estudios académicos dedicados específicamente a este fenómeno, los pregones han estado presentes en múltiples manifestaciones artísticas y culturales. En los textos de Ramón de Mesonero Romanos, como *Escenas Matritenses* (1945), se describen las voces callejeras que conformaban la atmósfera sonora del Madrid del siglo XIX, incluyendo vendedores ambulantes y aguadores. También en géneros musicales como la zarzuela o la tonadilla escénica se reproducen estas formas sonoras. Tal como señala Germán Labrador (2006), la tonadilla incluye personajes y escenas que nos permiten reconstruir el paisaje sonoro del Madrid del siglo XVIII.

Asimismo, existen registros sonoros recopilados por colectivos independientes, como la *Association for Cultural Equity*, que documentan y archivan las sonoridades de mercados y calles de distintas ciudades españolas en los años cincuenta (Association for Cultural Equity, s.f.). Estos archivos permiten conservar y difundir una memoria sonora que de otro modo se perdería.

En definitiva, estos trabajos y testimonios sobre las voces vinculadas a los mercados se concentran principalmente en su dimensión histórica, especialmente en el caso de Madrid. Aunque el uso del pregón persiste, su práctica se encuentra en declive, debido en parte a los cambios en los hábitos de consumo y al aumento de la contaminación acústica. Si bien esta investigación se enfoca en fenómenos actuales, el diálogo con referencias históricas permite comprender mejor los usos comunicativos asociados a estas manifestaciones. Además, estos estudios destacan la importancia de registrar y preservar las sonoridades propias de cada entorno como parte del patrimonio cultural urbano.

Más allá del registro, la reelaboración artística de estas sonoridades abre nuevas vías para su resignificación. El presente proyecto propone precisamente explorar la dimensión creativa de estos paisajes sonoros, utilizando la creación artística como herramienta para reflexionar sobre problemáticas contemporáneas observadas en los mercados como micro sociedades. Se plantea así extender el paisaje sonoro más allá de su contexto original, permitiendo su resignificación desde nuevas prácticas culturales.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. INDIRECTOS

- Analizar el modo en que ciertos campos de estudio como el de los paisajes sonoros generan un marco de trabajo que permite abordar de forma colectiva y creativa algunas de las problemáticas de mayor relevancia en contextos urbanos en Europa occidental.
- Reflexionar sobre la forma en que ciertos marcos de estudio y creación como la voz permiten la convergencia de diferentes culturas y disciplinas.

### 2.2. DIRECTOS

- Fomentar el desarrollo de habilidades para la creación de proyectos artísticos interculturales e interdisciplinarios a través de la creación de 4 piezas performativas de 5 minutos.
- Explorar la implementación de metodologías intensivas que permitan un ritmo de resolución de tareas acorde con los tiempos cada vez más limitados de los contextos tanto académicos como artísticos.
- Crear de una pieza colectiva documental en la línea del videoarte para reflejar las impresiones de todo el proceso.

### 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca dentro del contexto de la investigación basada en las artes (ABR, por sus siglas en inglés) en tanto que este ámbito metodológico comprende la práctica sobre la que se reflexiona en este artículo, así como la propia investigación que se realiza. En este sentido, este trabajo se alinea con los planteamientos de Finley (2008) en tanto que plantea que la accesibilidad de la investigación basada en las artes, su naturaleza colaborativa y su capacidad para provocar y evocar la convierten en una metodología especialmente adecuada para una investigación radical, ética y transformadora que aborde problemáticas y cuestiones de relevancia social de una manera innovadora y responsable.

#### 3.1. PARTICIPANTES

Market(scapes) es un proyecto liderado por la Escuela Universitaria de Artes TAI a través del programa Erasmus+ BIP. Este proyecto planteó la participación de diferentes universidades europeas: Saint Luis College of Music, Libera Accademia Belle Arti, The Royal Danish Academy of Music y University of Turku para facilitar el encuentro y el trabajo durante 5 días de 15 personas (profesores y estudiantes) provenientes de instituciones de diferentes países de Europa para la generación de 4 piezas performativas cortas. Los grupos formados para tal efecto contaron cada uno con la mediación de un líder de la comunidad de TAI provenientes a su vez de diferentes países de Latino América: Argentina, Uruguay, Perú y Méjico. La actividad tuvo lugar en marzo de 2025. Asimismo, el proyecto contó con la presencia de un ponente proveniente de la Universidad Tres de Febrero de Buenos Aires encargado de ofrecer una charla y taller de escucha para facilitar el proceso de trabajo de campo.

#### 3.2. PROCESO

Las piezas finales surgieron de un proceso de investigación previo que tuvo lugar en las ciudades en las que residen los participantes del proyecto y del trabajo de exploración y composición que se realizó posteriormente en la Escuela Universitaria de Artes TAI. El trabajo previo

fue guiado en tres sesiones en línea cuyo contenido se distribuyó de la siguiente manera:

- a. Sesión en línea 1: Introducción a la actividad y propuesta de tareas de grabación y captación de la realidad sonora de los mercados también desde disciplinas visuales:
  - Captura y análisis de sonidos de diferentes mercados, explorando sus características únicas.
  - Examen de los sonidos relacionados con la venta y su significado cultural en diferentes contextos.
  - Recolección y discusión de testimonios de vendedores, clientes y otras voces clave.
  - Toma de fotografías que representen visualmente la atmósfera sonora y la dinámica del mercado.
  - Exploración de diversos recursos multimedia y escritos para profundizar en la comprensión de estos contextos.
- b. Sesión en línea 2: Revisión de resultados y puesta en común de temáticas:
  - Presentación y análisis de los primeros hallazgos a partir de grabaciones, fotos y testimonios.
  - Participación en una sesión colaborativa para la identificación de 4 temáticas para desarrollar 4 proyectos de investigación-creación.
- c. Sesión en línea 3: Organización de grupos y enfoque temático:
  - Formación de 4 grupos de trabajo interdisciplinarios con participantes provenientes de disciplinas como la fotografía, el diseño gráfico, la composición musical, la performance o la danza, cada grupo combinando participantes institucionales con un líder comunitario.
  - Asignación de un tema unificador a cada grupo extraídos de los propios intereses compartidos por los participantes y surgidos de la observación de los mercados locales de las ciudades de residencia de los participantes.

Con posterioridad a las sesiones en línea, los participantes del proyecto se encontraron en la Escuela Universitaria de Artes TAI, en Madrid, para desarrollar un proceso de investigación-creación situada (place-based) en torno a la observación de determinados mercados de dicha ciudad que puso en relación las impresiones obtenidas en los mercados locales de las ciudades de residencia de los participantes con la realidad social, económica y cultural de los mercados de Madrid. A partir de aquí se estableció un proceso de 5 días de trabajo en jornadas de 5 horas en los que se alternaron sesiones de trabajo de creación en aula con experiencias de exploración de la ciudad y diferentes contextos comerciales de la misma cuyo contenido se distribuyó de la siguiente manera:

1. Día 1: Introducción al tema y su valor:
  - Introducción a cargo de la coordinadora del programa y autora de este texto acerca de un proceso de investigación-creación en torno a cantos de venta ambulante.
  - Clase magistral a cargo del Dr. Raúl Minsburg, director del Master de Estudios y Arte Sonoro de la UNTREF, para aportar diferentes perspectivas sobre e trabajo de campo.
  - Taller de escucha a cargo del Dr. Raúl Minsburg para los participantes del encuentro con el fin de expandir su forma de aproximarse a las voces y otras sonoridades de los mercados.
  - Creación de murales para la puesta en común de ideas para la pieza final y objetivos de trabajo de campo.
2. Día 2: Primera ronda de visitas a mercados:
  - Visita a lugares icónicos como el Mercado de la Cebada, El Rastro, el Mercado de San Vicente y espacios culturales como La Casa Encendida.
  - Observación y documentación de interacciones, sonidos e intercambios comerciales en distintos entornos.
3. Día 3: Taller de instalaciones y performance:

- Charla a cargo de Kenneth Dahl Knudsen de The Royal Danish Academy of Music sobre el uso de sonidos vinculados a la raíz cultural de diferentes compositores para la creación musical.
- Diseño de instalaciones que sintetizaron las observaciones de campo con las investigaciones previas de los participantes.
- Creación de elementos performativos que transmitieron la relación entre los mercados y diversas identidades culturales. Para el desarrollo de una comunicación desde diferentes lenguas y lenguajes artísticos se propusieron dinámicas de trabajo pautadas con una limitación técnica y temporal que implicó la toma de decisiones en cortos periodos de tiempo. Cada grupo contó con dos focos, un proyector, una cámara de vídeo, un ordenador y como elementos espaciales dos cubos negros de madera y un bombo. Los grupos tenían la posibilidad de intercambiar con otros participantes algunos de estos materiales. La limitación temporal consistió en darles 2 horas para el trabajo de diseño anteriormente mencionado y solicitar que en la última hora de la jornada presentaran un boceto de la pieza al resto del grupo.

#### 4. Día 4: Segunda ronda de visitas:

- Ampliación de la exploración a mercados y espacios comerciales fuera del área urbana central. Visita a mercados del barrio de Usera de Madrid: Mercado municipal de Usera y Mercado municipal de Jesús del Gran Poder.
- Comparación de dinámicas, interacciones con clientes y oferta de productos en entornos diversos.
- Documentación de contrastes en accesibilidad, tradiciones y estructuras económicas.

#### 5. Día 5: Instalaciones finales y reflexión:

- Montaje de las instalaciones finales en 2 horas incorporando todos los materiales y experiencias recolectadas.

- Exposición de las piezas creadas distribuidas en un espacio compartido en el que se exhibieron al público como parte de un proyecto unitario en la última hora de la jornada.

### 3.3. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La Recolección de datos se realizó a través de:

- Grabación de las sesiones en línea.
- Grabación del proceso de encuentro y trabajo en Madrid. Para esta labor se contó con la colaboración de un documentalista que registró todas las actividades. Posteriormente él mismo produjo y editó una pieza documental a partir de las aportaciones colectivas en la línea del videoarte que reflejó las impresiones de éstas experiencias.

El análisis de datos se realizó a partir de:

- La observación de las reacciones espontáneas de los participantes en el proceso de investigación creación.
- La identificación, tras la producción del video documental final que integra el proceso previo y la presentación de las piezas finales, de los puntos a fuertes y débiles de la metodología de trabajo, de cara a próximos proyectos.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. TEMÁTICAS

Como se ha indicado previamente, para la selección de temáticas se invitó a los participantes a aproximarse a los mercados de las ciudades en las que residen para observar las sonoridades de estos contextos y las interacciones entre compradores y vendedores. Los participantes fueron animados a plasmar algunas de sus impresiones e intereses a través de sus disciplinas artísticas para ponerlas en común con el grupo. Llegado el momento de la puesta en común de dichos materiales se generó un diálogo en torno a diversas temáticas de entre las cuales se

fueron decantando algunas por las propias afinidades del grupo. Debe tenerse en cuenta que los participantes no fueron instruidos en primera instancia sobre las posibles líneas temáticas que se vinculan a la observación de paisajes sonoros ya que se pretendía atender a las tendencias que emergían de forma espontánea del trabajo de campo. Las conversaciones tendieron hacia la observación de que cada mercado es un ecosistema muy particular y un reflejo en micro de lo que sucede en las ciudades en macro. A este respecto, se señaló cómo hay mercados locales menos gentrificados que precisamente dan espacio a una mayor diversidad por ser más accesibles. En ellos se identificaron voces que se expresan en lenguas y acentos muy diversos. Al mismo tiempo se comprobó cómo otros mercados más gentrificados y que, aparentemente, ofrecen un mayor panorama intercultural ya que tienen, por ejemplo, restaurantes de varios países, a nivel sonoro reflejan un panorama mucho más homogeneizado. Dicho todo esto, como se ha señalado anteriormente, a partir de la puesta en común de materiales y reflexiones se extrajeron las siguientes 4 temáticas sobre las cuales parece interesante hacer algunas observaciones:

- Interculturalidad: esta temática surgió de la observación de la confluencia de lenguas y acentos que se percibía al atravesar estos espacios. Dos de los participantes cuyas especialidades están vinculadas al sonido señalaron como interesantes en términos temáticos y creativos las sensaciones que genera como comprador percibir todas estas formas de habla así como las diferentes culturas que se generan en torno al volumen de la voz. Estos dos participantes indicaron que les llamó la atención cómo los comerciantes del sur de Italia, Turquía e India tendían a utilizar volúmenes bastante altos para acercarse con su sonido a otros comerciantes y al comprador. A partir de aquí se abrió un debate sobre las diferentes formas de recepción de este tipo de expresiones y sobre el diálogo que motiva el encuentro-choque cultural con estas sonoridades. En este sentido, se produjeron reflexiones sobre la diversidad de formas comunicativas y modos de atraer la atención que existen, pero también la conversación favoreció una toma de

consciencia sobre la cultura sonora de procedencia. A partir de estas impresiones se desvela el potencial pedagógico y de sensibilización que ofrece el marco de trabajo sobre paisajes sonoros tal y como lo señalan Palmese & Arribas (2005). Con posterioridad a esto y en la experiencia de investigación-creación en los mercados de Madrid, los participantes que integraron el grupo dedicado a esta temática centraron sus esfuerzos en la recolección de sonoridades del Rastro de Madrid. En este proceso pusieron especial énfasis en las estrategias de venta de la comunidad gitana que es la que más conserva la práctica de pregonar sus productos en este contexto de venta. A partir de la grabación de estas expresiones se generó una pieza sonora que incluía estas grabaciones de campo y que constituyó la base musical de la performance que desarrolló dicho grupo.

- Tradición: esta temática se vinculó con la observación de estructuras de trabajo y apoyo familiares. Dos de las participantes se aproximaron a los mercados locales de sus ciudades de residencia a través de técnicas vinculadas a la antropología. Tras la realización de una serie de entrevistas, las participantes compartieron las historias de varios comerciantes que habían heredado a través de su familia el oficio y el puesto en el mercado. También pusieron en común el relato de dos relaciones entre comerciantes y compradores que a través de la interacción diaria se habían transformado en amistad e incluso nuevas relaciones familiares. En relación a esto, se establecieron reflexiones en torno a los lazos afectivos que se generan en el mercado, a la convivencia intergeneracional y a la transmisión de tradiciones. En la experiencia de investigación-creación de los mercados de Madrid esto se tradujo en que el grupo que trabajó sobre esta temática exploró las interacciones entre comerciantes y vendedores y su transposición en términos visuales en la línea de la conservación y transmisión de patrimonio. En relación a lo expuesto anteriormente, esto resulta consonante con las ideas planteadas por investigadores como Lolo (2003), Labrador (2006) y Espinosa (2006).

- Comunicación: esta temática surgió a partir de que todos los participantes señalaran de una forma u otra cómo, por ejemplo, en mercadillos ambulantes, la fragilidad de las estructuras y la exposición a las inclemencias del tiempo hacían que la sostenibilidad de estas comunidades residiera en estrategias de colaboración y solidaridad. El grupo concluyó que las diferentes formas comunicativas que surgen en estos contextos son las que aseguran estas alianzas por lo que esta cuestión se convirtió en la temática sobre la que se centró uno de los grupos. En este sentido, el trabajo realizado se alinea con las reflexiones sobre el sentido de pertenencia que se desarrolla a partir de lo sonoro y vinculado con los espacios que habitamos en los términos que plantea Atienza (2007).
- Marcas: esta temática surgió de la sensación de abandono que 4 de los participantes percibieron en algunos de los mercados locales que visitaron. Estas impresiones se plasmaron en un vídeo. Los participantes señalaron una atmósfera marcada por el silencio que atribuían al progresivo abandono de estos espacios como resultado de la expansión del comercio en línea. Otros dos participantes también compartieron reflexiones visuales, a través de fotografías, que documentaban los residuos que permanecen en el espacio una vez desmontado un mercadillo. Estas impresiones dieron lugar a la elección de la temática “marcas”, entendidas como las huellas que dejan los mercados tras su desaparición. Estas ideas pueden situarse en consonancia con las reflexiones en torno a la ecología que plantean Palmese, Carles Arribas, Alcázar (2020) y Albarado Angulo (2015).

#### 4.2. PAUTAS DE TRABAJO Y DINÁMICAS COMUNICATIVAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

Para favorecer el desarrollo de una comunicación desde diferentes culturas, lenguas y lenguajes artísticos se propusieron diferentes dinámicas de trabajo que se apoyan en parte en los aportes ofrecidos por Canales-Lacruz et. al (2024).

Por un lado, la participación en un proyecto colaborativo permitió generar un conocimiento común que no podría haberse alcanzado de forma individual en tanto que, como señalan Canales-Lacruz et. al (2024) apoyándose en los planteamientos de Moran y John-Steiner (2003), este tipo de procesos se activan a través de la interacción, que posibilita la creación y descubrimiento compartido entre personas con habilidades complementarias. Este planteamiento justifica la pertinencia del trabajo interdisciplinario en este marco. En esta línea, haber puesto un énfasis particular en el desarrollo de estrategias para la toma de consciencia sobre el proceso -a través de dar indicaciones verbales directas- permitió destacar ante los participantes la importancia de las relaciones que se establecen tanto entre ellos como con los materiales con los que trabajaron, más allá del resultado final favoreciendo así dinámicas de escucha y cooperación entre los participantes. Asimismo, centrar la atención en tareas prácticas como la recolección de materiales y dedicar más tiempo del programa al trabajo de campo y a la composición, en lugar de priorizar la evaluación de los resultados finales con vistas a su exhibición, así como la participación en dinámicas grupales de diálogo favoreció este enfoque. En este sentido, en la medida en que pone el proceso en el centro de interés y facilita el diálogo y la cooperación, esta dinámica se presenta como un contexto idóneo para el desarrollo de trabajos de carácter intercultural.

Por otro lado, otra de las dinámicas de trabajo propuestas se basó en fomentar el liderazgo compartido, que como señalan Canales-Lacruz et. al (2024) Pearce, Yoo y Alavi (2004) definen como aquel liderazgo basado en la interacción de los individuos que constituyen un grupo y que busca alcanzar un objetivo común. En este sentido, el trabajo de las sesiones previas al encuentro para la definición de las temáticas de trabajo fue decisivo ya que potenció la participación de todos en la reflexión y toma de decisiones y fomentó la conciencia de un trabajo grupal en el que no había jerarquías entre los participantes y en el que todos podían aportar su visión y sus experiencias al proceso de investigación-creación. Esto, además, contribuyó a desarrollar una sensación de pertenencia fundamental para la consolidación de los grupos a pesar de la diversidad de los integrantes y de la brevedad del tiempo de encuentro entre ellos.

Además, tal y como señalan Canales-Lacruz et al. (2024), en el liderazgo compartido los integrantes del grupo ponen en común sus saberes y perspectivas generando entornos abiertos en los que se valoran todas las aportaciones y se promueven la libre expresión, lo cual además aumenta la creatividad. Esto favoreció que en el encuentro presencial para el trabajo de campo y la elaboración de las piezas en la Escuela Universitaria de Artes TAI las pautas con una limitación temporal, que implica la toma de decisiones en cortos periodos de tiempo, fueron asimiladas con relativa facilidad ya que todos estaban dispuestos a aceptar las propuestas del resto de participantes. Si bien, en términos generales, llegar a un consenso en el trabajo grupal supone un proceso de aprendizaje mutuo que demanda tiempo e implicación, tanto para asimilar como para compartir conocimientos, el hecho de haber sentado las bases de un trabajo fundado en el acuerdo sobre las temáticas parece haber contribuido a que estos tiempos se acorten. Además, la interdisciplinariedad de los grupos parece que facilitó, como señalan Canales-Lacruz et. al (2024) apoyándose en los planteamientos de Edmondson y Harvey (2018) la resolución de cuestiones complejas gracias la diversidad de especializaciones y una perspectiva más sistémica del trabajo. Esto se vio reforzado, además, por la insistencia en la temática global del mercado como eje integrador y articulador de una reflexión común entre todos los participantes. Esta idea se materializó en la muestra final de las performances en la que todos los grupos compartían un mismo espacio de exhibición, dispuesto de tal manera que el público pudiera moverse de un punto a otro para ver las piezas que se exhibieron de forma secuencial. Este diseño contribuyó a otorgar a la experiencia una narrativa unitaria.

#### 4.3. CONSIDERACIONES PARA LA EXTRAPOLACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE MARKET(SCAPES) A OTROS CONTEXTOS

Uno de los grandes desafíos que plantea este tipo de proyecto tiene que ver con la integración real y horizontal de saberes diversos, especialmente cuando hay diferencias culturales y epistemológicas profundas. Garantizar la sostenibilidad y continuidad de los proyectos, así como desarrollar metodologías que permitan su adaptación y replicabilidad en distintos contextos son claves para que estas prácticas no se queden en lo anecdótico o en lo puntual. De este proyecto se deduce la

necesidad de herramientas innovadoras que no solo sirvan en un contexto específico, sino que puedan adaptarse y ser útiles en otros territorios, sin perder de vista lo situado y lo relacional.

En relación a lo anteriormente presentado, y con vistas a una posible adaptación de esta dinámica a comunidades con recursos técnicos limitados, resulta necesario ampliar esta investigación. No obstante, se presentan aquí los principios que rigen la lógica de esta práctica como base para su aplicación en otros contextos.

En líneas generales, cabe señalar que la base de la dinámica propuesta parte de la observación de los paisajes sonoros locales, poniendo atención a los sonidos que los caracterizan con especial énfasis en lo vocal y las temáticas que emergen a través de su observación. Estas temáticas son un buen punto de partida para establecer macroproyectos de investigación-creación. A partir de ellas es posible conformar grupos interdisciplinarios que reflexionen sobre estos temas -que variarán según el contexto- y delimitar las premisas, el tiempo de trabajo y los recursos técnicos disponibles. Este marco favorece que los grupos lleguen a acuerdos con una relativa rapidez, lo que les permiten dar soluciones a problemas comunicativos o traducir artísticamente sus ideas.

Los formatos que suelen ofrecer mejores resultados son la performance o la instalación, ya que permiten integrar diversos lenguajes artísticos. En última instancia, el aporte de estas dinámicas radica en su capacidad para generar espacios de encuentro donde las condiciones favorecen la reflexión y la toma de decisiones en comunidad. El objetivo artístico actúa como motor de esta dinámica mientras que la temática elegida asegura que las reflexiones estén cultural y emocionalmente enraizadas en los propios participantes.

Para concluir este punto, y en base a lo expuesto, se proponen a continuación algunas líneas para adaptar esta metodología:

- Identificar los espacios de intercambio comercial propios de cada comunidad.
- Invitar a los participantes a observar las interacciones locales y reconocer cuales son las sonoridades más características y

observar qué temáticas emergen de la puesta en común de estas observaciones.

- Formar grupos en los que los participantes desarrollen de forma artística alguna de las temáticas sugeridas. Puede proponerse la creación de pequeñas piezas performativas que integren el uso de movimiento, voz y espacio, delimitando estos elementos como recursos disponibles para la composición.
- En contextos en los que se trabaje con personas con diversidad funcional o comunicativa, se recomienda partir de conceptos expandidos de cuerpo-voz como los que propone Luis Aros-Sánchez (2024) para trascender desde la práctica los paradigmas limitantes que se desligan de la normatividad y que pueden condicionar el desarrollo artístico de los participantes.

## 5. CONCLUSIONES

A través de esta experiencia se ha observado lo siguiente:

- La exploración de las sonoridades de los mercados, en línea con la perspectiva de los estudios sobre paisajes sonoros, ha constituido un contexto idóneo para el encuentro intercultural.
- Esta práctica ha permitido reflexionar sobre el uso colectivo de espacios públicos urbanos.
- A través de una investigación situada (place-based), se ha desarrollado una mayor consciencia sobre la multiplicidad de sonoridades vinculadas a diferentes culturas que se integran en contextos de intercambio como los mercados.
- La elección colectiva de temáticas de trabajo y la implementación de metodologías de trabajo con recursos limitados (espacio, luz y otros elementos técnicos), junto con tiempos breves para la toma de decisiones, ha favorecido el trabajo en equipo y la búsqueda de consenso en torno a los intereses comunes del proyecto.

- Finalmente, la consciencia compartida de que el trabajo era colectivo, a pesar de que cada grupo abordaba sus propias temáticas, propició un mayor acercamiento entre participantes y favoreció el desarrollo de una afinidad basada en la diferencia, lo que facilitó un intercambio más fluido entre personas y disciplinas.

Los objetivos planteados en esta investigación, tanto los relacionados con la creación de piezas performativas colaborativas como los centrados en el diseño de metodologías intensivas adaptadas a contextos educativos y artísticos se han alcanzado de forma efectiva. Además el enfoque propuesto ha demostrado que tiene potencial de ser replicable permitiendo su proyección a otros territorios y colectivos si bien esta es una tarea que sugiere una investigación futura también situada.

Este modelo metodológico además promueve una forma de creación relacional y situada donde lo intercultural y lo interdisciplinar no son meros componentes temáticos sino pilares del proceso. Además, la experiencia también ha evidenciado el potencial transformador de la dinámica en los propios participantes generando vínculos afectivos, reflexión crítica y una mayor sensibilidad hacia lo sonoro como elemento cultural, identitario y político.

## 6. REFERENCIAS

- Alarcón, X. (s. f.). *Sounding Underground*. <https://bit.ly/4kpjYjU>
- Alvarado Angulo, R. (2015). *El paisaje sonoro de la ciudad de Guanajuato: Una aproximación desde la música urbana y los pregones* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio Institucional UAM.
- Aros Sánchez, L. (2024). *Ensamblaje-En-Voz: Prácticas vocales expandidas en las artes escénicas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/TesisUC/ART/84931>
- Association for Cultural Equity. (s. f.). <https://bit.ly/3TIaAND>
- Atienza, R. (2007). Ambientes sonoros urbanos: La identidad sonora. Modos de permanencia y variación de una configuración urbana. *Escucha y variación*. En *Actas del I Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros*. Madrid.
- Blume, F. (s. f.). Los gritos de México: Soundscape of the city of Mexico. <https://bit.ly/46bNIUT>
- Barnet, M. (2010). *Biografía de un cimarrón*. Manchester University Press.
- Blázquez, G. (1982). *Los gritos de Madrid: Colección de setenta y dos grabados; pregones de ayer y de hoy* (Pról. de R. Gómez de la Serna). Ed. Guillermo Blázquez
- Canales-Lacruz, I., Cucalón-Alba, L., Lorente-Echeverría, S., & Corral-Abós, A. (2024). Experiencia social de la creación grupal en una intervención físico-artística / Experiência social de criação de grupo numa intervenção físico-artística / Social experience of group creation in a physical-artistic intervention. *Movimento*, 30, e138195. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138195>
- Edmondson, A. C., & Harvey, J.-F. (2018). Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations. *Human Resource Management Review*, 28(4), 347–360. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2017.03.002>
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación: Bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Graó.
- Finley, S. (2008). Arts based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspective, methodologies, examples, and issues* (pp 71-81). Sage

- Martín Guillén, I. (2018). *Voces extremas en la ciudad: Una aproximación al análisis de las formas de recepción y emisión vocal asociadas a prácticas sociales y culturales y su repercusión en el contexto urbano* [Trabajo fin de máster, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <http://hdl.handle.net/10486/686683>
- Mesonero Romanos, R. de. (1945). *Escenas matritenses*. Aguilar.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. En R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 61–90). Oxford University Press.
- Nieto Sánchez, J. A. (2004). *Historia del Rastro: Los orígenes del mercado popular de Madrid, 1740–1905*. Vision Net.
- Labrador, G. (2006). Rasgos culturales de trascendencia sonora en la tonadilla escénica: A la búsqueda de un registro musicado del Madrid de finales del siglo XVIII. En *III Jornadas Nacionales de Folclore Sociedad*. CIOFF-UCM.
- Lolo, B. (2003). Itinerarios musicales en la tonadilla escénica. En *Paisajes sonoros en el Madrid del siglo XVIII: Tonadilla escénica* (pp. 15–31). Ayuntamiento de Madrid – Museo de San Isidro.
- Pearce, C. L., Yoo, Y., & Alavi, M. (2004). Leadership, social work and virtual teams: The relative influence of vertical vs. shared leadership in the nonprofit sector. En R. E. Riggio & S. Smith-Orr (Eds.), *Improving leadership in nonprofit organizations* (pp. 180–199). Jossey-Bass.
- Palmese, C., & Arribas, J. L. C. (2005). *Paisajes sonoros de Madrid*. Museo Municipal de Arte de Madrid. (Colección Las Cajas de Uruk).
- Palmese, C., Arribas, J. L. C., & Alcázar, A. (2010). *Paisajes sonoros de Cuenca, Castilla-La Mancha*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Schafer, M. (2003). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*, Intermedio

## TRADUTRIVI. PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

---

SOFÍA CRUAÑES MONFERRER  
*Universidad Rey Juan Carlos*

### 1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de innovación docente tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del Grado en Traducción e Interpretación, especialmente de perfil lingüístico, y ampliar su formación en los ámbitos histórico-cultural y literario. En un contexto en el que la enseñanza universitaria continúa en transición hacia metodologías más participativas, esta iniciativa surge como respuesta a las limitaciones del enfoque tradicional, basado en la memorización de contenidos y en la evaluación mediante pruebas objetivas. Dicho enfoque, si bien útil en determinadas fases del aprendizaje, ha demostrado ser poco eficaz en términos de retención a largo plazo y de implicación del estudiante en su propio proceso formativo, como bien atestiguan las publicaciones de Prince y Hake<sup>24</sup>.

Diversos estudios han evidenciado que la participación activa del alumnado favorece no solo una mayor comprensión de los contenidos, sino también un aprendizaje más significativo y duradero. En este sentido, la incorporación de metodologías activas —como los foros de discusión, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación— permite transformar el aula en un espacio dinámico y colaborativo, en el que el conocimiento se construye de forma compartida y contextualizada. Este tipo de estrategias adquiere especial relevancia en el campo de la traducción, donde la toma de decisiones, la capacidad de análisis y la

---

<sup>24</sup> Ambos autores en sus publicaciones comentan lo mismo: que el aprendizaje colaborativo, cooperativo e interactivo ayudan de manera positiva al input de aprendizaje, así como entendimiento de los respectivos estudiantes en detrimento de los métodos tradicionales.

sensibilidad cultural son competencias esenciales que no pueden desarrollarse únicamente desde una lógica memorística o pasiva.

Si bien es cierto que sobre innovación educativa se ha escrito ampliamente en los últimos años, cabe destacar que, especialmente a raíz de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, se ha consolidado la necesidad de adoptar métodos pedagógicos que conviertan al alumno en un agente activo de su aprendizaje.<sup>25</sup> Este nuevo enfoque impulsa una formación más comprometida y significativa, en la que el estudiante no solo recibe contenidos, sino que interactúa con ellos, los cuestiona y los incorpora a su propio proceso de desarrollo, tanto académico como personal.

El proyecto que aquí se presenta, titulado *Tradutrivi*, integra herramientas lúdicas y participativas con el fin de reforzar contenidos literarios e históricos vinculados a la lengua A (español), partiendo del corpus y los planteamientos de una tesis doctoral en curso. Se pretende así compensar una de las carencias más destacadas del plan de estudios de esta titulación.

En el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos, la traducción literaria ocupa un espacio marginal, limitado a una única asignatura de 3 créditos. Esta escasa presencia contrasta con la amplitud y complejidad de los retos que plantea la traducción de textos literarios, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el cultural, estilístico y hermenéutico. En este sentido, insistimos en que la enseñanza de la traducción literaria a nivel universitario aporta una “sensibilidad profunda hacia el lenguaje” y favorece una inmersión interpretativa que va más allá de los enfoques meramente funcionales.

A diferencia de los planes de estudio de las titulaciones de Filología, donde la literatura ocupa un lugar central como objeto de análisis, reflexión historiográfica y ejercicio crítico, los estudios de traducción suelen orientarse hacia competencias funcionales aplicadas. Aunque esta orientación responde a demandas profesionales inmediatas, también corre el riesgo de relegar al alumnado a una visión instrumental

---

<sup>25</sup> A modo de ejemplo obsérvese las obras colectivas de CRUZ ÁNGELES, J. (Coord.). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del Coronavirus, Dykinson, Madrid, 2022

del lenguaje. Sin embargo, la traducción literaria es un espacio interdisciplinar que conecta la lingüística con los estudios culturales y literarios<sup>26</sup>, proporcionando herramientas para abordar con rigor géneros complejos y discursos diversos.

Es precisamente desde esta constatación —la necesidad de una formación literaria más consistente en los estudios de Traducción e Interpretación— desde donde se articula el presente proyecto. Mediante él se introduce de forma sistemática contenido histórico-literario vinculado a la lengua A (español), aportado desde la investigación doctoral en curso. Este enfoque combina el análisis contextual con ejercicios prácticos de traducción, promoviendo una comprensión crítica y reflexiva del texto y del acto de traducir.

Además, la inserción de dinámicas activas y gamificadas en el proceso formativo pretende reforzar el aprendizaje significativo, al atender a las tres necesidades básicas propuestas por la Teoría de la Autodeterminación: autonomía, competencia y relación<sup>27</sup>. Estas estrategias promueven una participación activa y motivada del alumno al fortalecer su perfil de traductor e interiorizar a su vez, el discurso literario.

A pesar de que en este proyecto nos centramos específicamente en la lengua A, reconocemos no obstante la imperante necesidad de aplicar esta misma o similar aproximación a las lenguas B y C.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Introducir metodologías activas en el aula universitaria que favorezcan una participación más comprometida por parte del alumnado, con especial atención a la mejora de la comprensión lectora, la capacidad argumentativa y el trabajo colaborativo.

---

<sup>26</sup> Snell-Hornby, M., et al. (1994). *Translation studies as an interdiscipline*. John Benjamins.

<sup>27</sup> Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.

- Fomentar el interés por los contenidos literarios y terminológicos desde una aproximación lúdica, creativa e interactiva, que permita al estudiante acercarse a la literatura y al discurso especializado desde una perspectiva motivadora y significativa.
- Establecer puentes entre docencia e investigación, mediante la incorporación de materiales y contenidos derivados de una tesis doctoral en curso, con el fin de enriquecer el currículo de la asignatura y mostrar al alumnado el potencial académico de la traducción literaria.
- Promover la participación activa y el análisis crítico del estudiantado a través de herramientas como los foros de debate reflexivo, en los que se estimule la argumentación, la interpretación contextual y la capacidad de valorar distintas perspectivas.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una investigación cualitativa de corte exploratorio, centrada en la aplicación de metodologías activas en el aula universitaria. Se ha diseñado e implementado una propuesta didáctica articulada en dos fases complementarias: una dinámica gamificada orientada a la comprensión lectora de textos literarios y una actividad de debate académico a través de foros colaborativos en línea.

La muestra está compuesta por 24 estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos. A diferencia de los grupos que suelen encontrarse en etapas preuniversitarias, este colectivo se caracteriza por su heterogeneidad: los alumnos presentan trayectorias personales, procedencias y condiciones socioeconómicas diversas, así como distintos niveles de implicación y motivación. En muchos casos, el único vínculo común entre ellos es la elección de estos estudios. Esta variedad se ha tenido en cuenta como una variable significativa en el análisis de la experiencia didáctica.<sup>28</sup> condiciones socioeconómicas distintas, procedencias diferentes, de ahí que el vínculo de

---

<sup>28</sup> Sánchez García, M.F., *La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios*, Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 39-61.

unión entre ellos en la gran mayoría de ocasiones sea tan sólo la elección de los estudios en este caso, de Traducción e Interpretación.

Con el objetivo de identificar posibles mejoras en la comprensión lectora, el manejo de terminología especializada, así como aumentar la calidad argumentativa en contextos académicos, hemos empleado diversas técnicas de recogida de datos.<sup>29</sup> Entre ellas, se incluyen entrevistas abiertas al finalizar la actividad, orientadas a conocer la percepción del alumno, cuestionarios de autoevaluación que invitan a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, rúbricas específicas para evaluar la participación y argumentación en los foros virtuales del Aula Virtual de la Universidad; además de la observación directa durante el desarrollo del juego gamificado<sup>30</sup>, hecho que permitió analizar el grado de implicación, cooperación y autonomía del estudiantado.

Además, se han incorporado imágenes que ilustran algunos de los instrumentos utilizados en el estudio: los cuestionarios de autoevaluación (Fig. 1).

---

<sup>29</sup> Obsérvese en la siguiente referencia cómo los autores defienden el uso de técnicas cualitativas combinadas (entrevistas, cuestionarios y observación) : Baldrich, K., Pérez-García, C., Domínguez-Oller, J. C. & Sánchez-Fortún, J. M. de A. (2024). *Gamified experiences in educational academic contexts: A systematic review. Qualitative Research in Education*, 13(3), 221–242.

<sup>30</sup> de Freitas, S., & Neumann, T. (2020). The use of observational methods to evaluate educational games: Exploring learner behaviour and engagement. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 689–704.

**FIGURA 1. Cuestionario de autoevaluación**

**Cuestionario de Autoevaluación**

Reflexión personal sobre la dinámica 'Tradutrivi' y el debate académico.

Instrucciones:

Marca en la escala del 1 al 5 tu nivel de acuerdo con cada afirmación, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

#	Ítem	1	2	3	4	5
1	He comprendido mejor los textos literarios trabajados gracias a la dinámica gamificada.					
2	Considero que he mejorado mi capacidad de análisis y reflexión crítica.					
3	He aprendido a manejar mejor la terminología específica del área.					
4	Me he sentido motivado/a para participar activamente en el foro de debate.					
5	La actividad ha fomentado la colaboración y el trabajo en equipo.					
6	He sido capaz de argumentar y defender mis ideas con mayor claridad.					
7	Siento que esta forma de trabajo me ayuda a retener mejor los contenidos.					
8	Me gustaría participar en más actividades gamificadas en la asignatura.					
9	He gestionado bien mi tiempo y mi participación durante la dinámica.					
10	Valoro de forma positiva la integración de contenidos de la tesis doctoral en la actividad.					

**Observaciones (opcional):**

Fuente: elaboración propia

las rúbricas empleadas en los foros colaborativos (Fig. 2),

**FIGURA 2.** Rúbricas de los foros colaborativos

Criterio	Excelente (Verde)	Bueno (Amarillo)	Regular (Naranja)	Insuficiente (Rojo)
Pertinencia Literaria	Relaciona todas sus intervenciones con la temática literaria, aporta ideas nuevas y pertinentes, y demuestra comprensión profunda de los textos.	La mayoría de las intervenciones están relacionadas con el tema, aunque faltan aportes novedosos.	Algunas intervenciones se desvían del tema o son superficiales.	Intervenciones irrelevantes o desconectadas de la temática literaria.
Argumentación	Argumenta de forma clara, coherente y fundamenta sus ideas con ejemplos o referencias literarias.	Argumenta de forma adecuada pero poco desarrollada, con ejemplos escasos.	Argumenta de forma débil, sin ejemplos claros ni justificación.	Carece de argumentación o es confusa y sin sentido.
Interacción	Responde y complementa las ideas de compañeros/as, fomenta el diálogo literario y demuestra escucha activa.	Responde a algunos compañeros/as pero sin profundizar ni generar debate real.	Responde de forma breve o superficial, sin contribuir a la discusión.	No interactúa ni responde a otros/as.
Claridad y Terminología	Mensajes claros, bien redactados, sin errores ortográficos, con uso adecuado de terminología literaria y traductológica.	Redacción comprensible, con algún error menor, uso correcto de términos clave.	Redacción poco clara, con errores frecuentes y uso escaso de terminología.	Redacción inadecuada, confusa o sin uso de vocabulario literario.

Fuente: elaboración propia

fragmentos del diario de observación docente (Fig. 3)

### FIGURA 3. Algunos fragmentos del diario de observación del docente

**Fecha: 12 de marzo de 2025**

**09:30 h**

*Se observa que la mayoría del alumnado muestra interés inicial por la dinámica del trivial literari**o**. Dos estudiantes comentan entre ellos la dificultad de algunas preguntas terminológicas, lo que motiva la consulta de glosarios específicos.*

**10:15 h**

*Durante el foro, se evidencia una mejora en la argumentación de las respuestas. Varios estudiantes citan fragmentos literarios como ejemplos para reforzar sus intervenciones. La interacción entre compañeros/as es fluida, aunque algunos muestran cierta timidez para discrepar.*

**11:00 h**

*Un grupo de estudiantes propone añadir nuevas preguntas al trivial para adaptarlo a textos de las lenguas B y C. Esta iniciativa demuestra apropiación activa de la herramienta y deseo de aplicar la metodología a otros contenidos.*

**Notas reflexivas del docente:**

*Considero que la estrategia gamificada favorece la motivación y la comprensión lectora. Sin embargo, se detecta la necesidad de reforzar el uso de terminología especializada, especialmente en estudiantes de primer curso.*

Fuente: elaboración propia

y una captura de pantalla del trivial literario diseñado para esta experiencia (Fig. 4)

**FIGURA 4.** Captura de pantalla del trivial literario "Tradutrivi" diseñado para la actividad gamificada



Fuente: elaboración propia

categorizado por niveles de dificultad y vinculado a los contenidos trabajados en el aula.

El análisis de los datos se orienta a identificar posibles mejoras en la comprensión lectora, la incorporación de terminología especializada y la calidad de la argumentación en contextos académicos. Esta aproximación cualitativa responde a la necesidad de explorar en profundidad no solo los resultados, sino también las percepciones y reflexiones del alumnado, siguiendo recomendaciones metodológicas de estudios recientes sobre innovación educativa (Creswell, 2018; Flick, 2020).

Se optó por esta combinación de técnicas con el fin de triangular la información y ofrecer una visión holística del proceso, atendiendo tanto a la dimensión individual como colectiva de la experiencia. La integración de contenidos procedentes de una investigación doctoral en curso aporta, además, un vínculo real entre docencia e investigación, enriqueciendo la formación de los futuros profesionales de la traducción literaria.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la dinámica gamificada *Tradutrivi* y los foros colaborativos permiten valorar el impacto de esta propuesta de innovación docente en la comprensión

lectora, el uso de terminología especializada, la capacidad argumentativa y la motivación del alumnado. La triangulación de los datos recogidos mediante cuestionarios de autoevaluación, rúbricas de participación, fragmentos del diario de observación docente y la evidencia de la actividad gamificada, facilita una aproximación holística al análisis. Al aplicar los estilos

#### 1. Mejora de la comprensión lectora y ña retención de contenidos

Uno de los efectos más evidentes de la dinámica ha sido la mejora percibida en la comprensión lectora. Más del 80 % de los estudiantes, según los cuestionarios de autoevaluación, afirma haber interiorizado mejor los conceptos trabajados gracias a la estructura del trivial literario, que obliga a repasar de forma reiterativa información clave. Este hecho se confirma también a través de las observaciones del docente: *“Durante el juego, varios estudiantes consultaron fragmentos de los textos originales para verificar respuestas, demostrando así una actitud crítica y un manejo activo de la información”* (Diario de Observación, 12/03/2025).

Además, el componente competitivo y lúdico propició una mayor retención a medio plazo, como evidencian algunos comentarios recogidos en los foros: *“Nunca había relacionado tan bien la época de la obra con su contexto histórico”,* o *“Ahora entiendo por qué se utilizan ciertas metáforas en este autor”*. Esto refuerza la hipótesis de que las metodologías activas, cuando incorporan elementos gamificados, incrementan la consolidación de contenidos (Prince, 2004).

#### 2. Uso de terminología especializada

Otro de los objetivos principales era reforzar la competencia terminológica, clave en la formación de traductores literarios. La rúbrica aplicada a las intervenciones en los foros muestra que alrededor del 70 % del alumnado utilizó términos específicos de forma correcta, vinculándolos al análisis de los textos trabajados. No obstante, se detectaron dificultades puntuales

en la precisión de ciertos conceptos, especialmente en estudiantes de primeros cursos.

El diario de observación docente recoge ejemplos como: “Un grupo debatió sobre el término ‘traducción de textos doctrinales’ y su traducción en dos versiones diferentes de la obra, demostrando interés en la equivalencia terminológica”. Esta evidencia subraya la necesidad de complementar la dinámica con glosarios o actividades de repaso para consolidar la terminología en lenguas A, B y C.

### 3. Calidad argumentativa y participación crítica

Los foros de discusión se revelaron como un espacio fundamental para valorar la capacidad argumentativa y el análisis crítico. En comparación con debates previos de carácter más tradicional, se observa un aumento significativo de intervenciones fundamentadas, con referencias a fragmentos textuales y aportaciones personales. Según la rúbrica de evaluación, un 60 % del alumnado alcanzó niveles de desempeño “Excelente” o “Bueno” en criterios como pertinencia, coherencia y claridad.

Una estudiante comenta en el foro: “Creo que en este fragmento se aprecia claramente la ironía del autor; sin embargo, habría que valorar cómo traducirla manteniendo el tono en la lengua meta”. Este tipo de intervenciones muestra que la propuesta no solo fomenta la argumentación, sino que ayuda a trasladar la reflexión a la práctica traductológica.

### 4. Motivación, implicación y trabajo en equipo

Los datos procedentes del cuestionario de autoevaluación reflejan que la mayoría del alumnado se sintió motivado y más implicado que con otras actividades de carácter expositivo. Un 85 % indica que le gustaría repetir dinámicas similares en otras materias y varios estudiantes sugirieron extender el trivial a contenidos de las lenguas B y C. Este aspecto demuestra la transferencia potencial del proyecto y su aplicabilidad a otros contextos.

El diario de observación señala: “El ambiente durante la actividad fue distendido pero concentrado; se observó colaboración espontánea entre compañeros/as, incluso entre quienes habitualmente interactúan poco en clase”. Esta dimensión socioafectiva refuerza la importancia de crear espacios que combinen reto, cooperación y disfrute, tal y como proponen autores como Deci y Ryan (2000) en la Teoría de la Autodeterminación.

## 5. Retos detectados y líneas de mejora

Aunque los resultados son globalmente positivos, se identifican retos que servirán de base para ajustes futuros. Por un lado, algunos estudiantes siguen mostrando un perfil pasivo, especialmente en los foros, limitándose a intervenciones mínimas. Por otro, se constata que, para maximizar el uso de la terminología, sería útil diseñar materiales de apoyo (glosarios interactivos o fichas).

En cuanto a la extensión de la propuesta, destaca la iniciativa de varios grupos para adaptar *Tradutrivi* a otras asignaturas o incluso a la práctica profesional de la traducción literaria, lo que abre una línea de trabajo muy prometedora. Se plantea, por tanto, consolidar la gamificación como estrategia transversal y explorar su aplicación en la enseñanza de las lenguas B y C.

En conjunto, los resultados confirman que la combinación de gamificación y debate académico potencia la comprensión lectora, el manejo de terminología, la argumentación crítica y la motivación del alumnado. La experiencia respalda la viabilidad de seguir integrando contenidos procedentes de investigaciones doctorales en la docencia universitaria, fomentando la conexión entre teoría, práctica y transferencia de conocimiento.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que la integración de dinámicas gamificadas y espacios de debate académico representa una estrategia eficaz para abordar algunas de las carencias formativas detectadas en el

Grado en Traducción e Interpretación, especialmente en lo relativo a la comprensión lectora, la terminología especializada y la argumentación. Tal y como sostienen Prince (2004) y Hake (1998), las metodologías activas favorecen la retención significativa de los contenidos frente a enfoques expositivos tradicionales, una premisa que se ha visto corroborada en la experiencia *Tradutrivi*.

Uno de los hallazgos más relevantes es la mejora percibida en la comprensión lectora, no solo por el efecto motivador del trivial, sino por la forma en que obliga al alumnado a vincular información contextual, histórica y literaria de manera reiterativa. Este resultado coincide con estudios recientes que subrayan la efectividad de la gamificación para reforzar la memorización y el aprendizaje profundo (Deci & Ryan, 2000).

Por otra parte, el uso de foros virtuales ha permitido valorar la capacidad argumentativa y la calidad de las intervenciones. A diferencia de los debates presenciales, los foros ofrecen un espacio para la reflexión pausada, la consulta de fuentes y la elaboración de respuestas fundamentadas. Sin embargo, la experiencia ha puesto de manifiesto que una parte del alumnado todavía tiende a realizar aportaciones superficiales o carentes de referencias claras, lo que señala la necesidad de seguir trabajando la autonomía y la responsabilidad individual, tal como recomiendan Creswell (2018) y Flick (2020) para estudios de corte cualitativo.

En cuanto a la terminología especializada, se observa que, aunque la mayoría del alumnado logró emplearla con corrección, persisten dudas puntuales, especialmente en estudiantes de primer curso. Este aspecto plantea la conveniencia de integrar recursos complementarios —como glosarios colaborativos o actividades de contraste terminológico— que refuercen esta competencia de forma sostenida.

Un elemento destacable es la dimensión motivacional y socioafectiva de la propuesta. La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) subraya la importancia de atender a la autonomía, la competencia y la relación como motores de la motivación intrínseca. Los datos muestran que la dinámica *Tradutrivi* logra generar un ambiente positivo, participativo y cooperativo, aspectos que pueden contribuir a

reducir la desconexión que en ocasiones se detecta en asignaturas con contenidos literarios.

Además, la retroalimentación del propio alumnado —quienes propusieron ampliar la herramienta a contenidos de las lenguas B y C— refuerza la idea de que este tipo de propuestas favorecen la transferencia de aprendizajes y la apropiación activa de recursos didácticos. Esto se alinea con el objetivo de tender puentes entre docencia e investigación, incorporando materiales de una tesis doctoral como fuente de contenidos.

1. No obstante, es preciso señalar algunas limitaciones. Por un lado, el tamaño de la muestra —24 estudiantes— condiciona la generalización de los resultados. Por otro, factores externos como la participación desigual o la escasa experiencia previa en debates académicos online pueden influir en la profundidad de las intervenciones. Estas limitaciones abren, sin embargo, oportunidades de mejora y consolidación de la metodología.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la combinación de gamificación, trabajo colaborativo y reflexión crítica constituye una vía prometedora para potenciar la enseñanza de contenidos literarios en estudios de traducción. No solo contribuye a consolidar competencias lingüísticas y culturales, sino que estimula actitudes más activas y comprometidas, favoreciendo la formación de profesionales con una visión integral del hecho traductológico.

## 6. CONCLUSIONES

La propuesta de innovación docente “Tradutrivi”, centrada en la gamificación y el debate académico en el Grado de Traducción e Interpretación, ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar diversas competencias clave del alumnado. A partir del análisis cualitativo de los datos recopilados —incluyendo cuestionarios de autoevaluación, rúbricas de foros colaborativos, un diario de observación docente y la actividad de trivial literario— se han obtenido hallazgos que evidencian un impacto positivo de la intervención en la comprensión lectora, el uso de terminología, la calidad argumentativa, la motivación y la transferencia del

aprendizaje. En esta sección se sintetizan dichos hallazgos, se valoran los efectos formativos de Tradutrivi, se reflexiona sobre sus fortalezas y limitaciones, y se proponen líneas de mejora y futuras aplicaciones para esta metodología (véase Fig. 1 para un esquema de la intervención).

### Síntesis de hallazgos cualitativos

Los distintos instrumentos de recogida de información ofrecieron resultados concordantes. En los cuestionarios de autoevaluación, la mayoría de los estudiantes reportó mejoras significativas en su comprensión de los textos trabajados y una mayor facilidad para emplear la terminología especializada de forma adecuada. Asimismo, expresaron una actitud muy favorable hacia la metodología empleada, destacando el carácter lúdico del trivial y la riqueza de las discusiones en los foros. Por su parte, las rúbricas de evaluación de las participaciones en los foros colaborativos mostraron un progreso tangible en la calidad argumentativa de los debates: a medida que avanzaba la intervención, las intervenciones de los estudiantes fueron más extensas, estructuradas y fundamentadas, incorporando referencias a los textos analizados y un uso más preciso de los términos técnicos. Estas mejoras fueron corroboradas por las entradas del diario de observación docente, donde se registró una creciente soltura del alumnado para articular argumentos críticos, así como un incremento en la participación equitativa (cada vez más estudiantes se animaron a aportar en las discusiones, reduciendo el número de observadores pasivos). Finalmente, los resultados del trivial literario evidenciaron un alto grado de comprensión del material: el promedio de aciertos en las preguntas de comprensión lectora y terminología fue elevado (superior al 80%), y se observó entusiasmo y competitividad saludable durante el juego (véase Fig. 2). En conjunto, estos hallazgos cualitativos sugieren que Tradutrivi logró sus objetivos formativos iniciales, promoviendo la comprensión profunda de los contenidos y una participación académica activa por parte del estudiantado.

### Impacto en la comprensión lectora y uso de terminología

La intervención Tradutrivi tuvo un efecto positivo notable en la comprensión lectora de los estudiantes. Gracias a la combinación de lectura

crítica de textos literarios y su gamificación a través del trivial, el alumnado desarrolló una comprensión más profunda y duradera de las obras analizadas, más allá de una lectura superficial. Los datos así lo indican: tanto las autoevaluaciones como el desempeño en el trivial muestran que los estudiantes captaron los matices de los textos y retuvieron información clave. Esto confirma el logro de uno de los objetivos del aprendizaje activo, el de promover una comprensión profunda de los contenidos [juanxxiizaidin.com](http://juanxxiizaidin.com). Con respecto al uso de la terminología, también se observó una mejora sustancial. En los foros académicos, los participantes emplearon cada vez con mayor propiedad los términos técnicos y conceptuales propios de la disciplina de traducción e interpretación, integrándolos en sus argumentaciones de forma pertinente. Este progreso terminológico puede atribuirse a la práctica reiterada y contextualizada: al tener que responder preguntas específicas en el trivial y debatir en los foros sobre las lecturas, los estudiantes se vieron impulsados a identificar, aprender y utilizar vocabulario especializado con corrección. El resultado fue un enriquecimiento del léxico profesional y una mayor precisión en la comunicación escrita, lo cual es un indicador de aprendizaje significativo en el área de estudios de traducción.

### Impacto en la calidad argumentativa

Otra contribución relevante de Tradutrivi fue la mejora de la calidad argumentativa en el debate académico. A través de las discusiones guiadas en los foros (moderadas por el profesor pero lideradas por los alumnos), se potenció el pensamiento crítico y la capacidad de estructurar ideas de forma lógica y coherente. Al inicio de la experiencia, muchos estudiantes tendían a ofrecer opiniones breves y poco fundamentadas; sin embargo, conforme avanzaron las rondas de debate, apoyadas por la motivación extra que aportaba el juego, las intervenciones se volvieron más elaboradas. Los estudiantes comenzaron a citar ejemplos concretos de los textos leídos, comparar distintas interpretaciones y sostener sus puntos de vista con argumentos respaldados en la teoría vista en clase o en referencias adicionales. Las rúbricas de evaluación aplicadas a estos foros reflejaron este salto cualitativo, otorgando puntuaciones crecientes en criterios como la claridad expositiva, la cohesión del

discurso y la fundamentación de las afirmaciones. Este hallazgo enlaza con estudios previos que señalan que las metodologías activas fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico [juanxxiii.zaidin.com](http://juanxxiii.zaidin.com), lo cual se manifestó aquí en debates académicos de mayor nivel. En suma, la gamificación no solo hizo más atractiva la participación, sino que también mejoró las destrezas argumentativas al proporcionar un contexto donde los alumnos debían persuadir y razonar rigurosamente para “ganar” en las discusiones.

### Impacto en la motivación y el compromiso

Un efecto especialmente notable de la propuesta fue el incremento de la motivación y el compromiso del alumnado con la asignatura. La naturaleza lúdica y competitiva del trivial literario actuó como catalizador del interés: prácticamente la totalidad de la clase se involucró activamente tanto en el juego como en los debates, demostrando entusiasmo por preparar las lecturas y por intervenir en las actividades. Según las respuestas de los cuestionarios de autoevaluación, los estudiantes encontraron la experiencia “divertida y enriquecedora”, indicando que preferirían metodologías similares en otras asignaturas. Esta alta motivación observada concuerda con la literatura sobre gamificación y aprendizaje activo, donde se reporta que la participación activa incrementa la motivación intrínseca de los estudiantes [juanxxiii.zaidin.com](http://juanxxiii.zaidin.com). Desde la perspectiva teórica, estos resultados pueden interpretarse a la luz de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Tradutivi proporcionó un entorno propicio para satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas que, según dicha teoría, subyacen a la motivación intrínseca: competencia, autonomía y relación [cienciaspedagogicas.rimed.cu](http://cienciaspedagogicas.rimed.cu). En efecto, el trivial presentaba desafíos asequibles pero estimulantes, permitiendo a los alumnos sentir competencia al superar retos acordes a su nivel; al mismo tiempo, el formato de debate les otorgó voz y autonomía para expresar sus puntos de vista; finalmente, el componente colaborativo (discusión en foros y trabajo en equipo durante el juego) fomentó la interacción social y el sentido de pertenencia al grupo. La convergencia de estos factores explica el marcado compromiso del estudiantado con la actividad: se sintieron capaces, autónomos

y conectados, lo cual derivó en una participación sostenida semana tras semana. En definitiva, la gamificación académica demostró ser una poderosa herramienta de motivación, confirmando que el disfrute y el aprendizaje pueden ir de la mano en entornos universitarios cuando se diseñan experiencias didácticas centradas en el alumno.

### Transferencia del aprendizaje

Si bien la transferencia de lo aprendido a otros contextos resulta más difícil de medir en el corto plazo, la intervención Tradutrivi mostró indicios alentadores en este sentido. Algunos estudiantes manifestaron, tanto en los foros como en sus reflexiones finales, que las estrategias de lectura crítica y debate argumentativo practicadas les fueron útiles fuera del ámbito de la asignatura. Por ejemplo, señalaron que aplicaron técnicas de análisis textual similares en tareas de otras materias e incluso en la lectura de textos en sus lenguas B y C. Esta percepción sugiere que Tradutrivi no solo facilitó el aprendizaje inmediato de ciertos contenidos, sino que también contribuyó a desarrollar habilidades transferibles [juanxxiizaidin.com](http://juanxxiizaidin.com), es decir, competencias aplicables en diversas situaciones académicas y profesionales. La capacidad de extraer un conocimiento de un contexto y utilizarlo en otro es un indicador clave de aprendizaje profundo. En este caso, el énfasis en comprender antes de traducir (mediante el juego de trivia) y en argumentar con rigurosidad (en los debates) podría haber sentado una base para que los estudiantes afronten con mayor solvencia textos y discusiones en otros cursos. No obstante, cabe reconocer que la evidencia de transferencia recopilada fue fundamentalmente indirecta (autoinformes del alumnado). Sería recomendable, de cara a futuras investigaciones, diseñar evaluaciones específicas que midan la aplicación de las destrezas adquiridas en Tradutrivi a nuevas tareas, a fin de confirmar y cuantificar este efecto de transferencia.

### Fortalezas de la intervención

La experiencia Tradutrivi presentó varias fortalezas dignas de mención. En primer lugar, logró integrar eficazmente la gamificación con objetivos académicos, manteniendo el rigor en los contenidos a la vez que

incrementaba la motivación. Los estudiantes no solo se divirtieron, sino que aprendieron activamente: la propuesta consiguió equilibrar entretenimiento y aprendizaje, evitando caer en la trivialización de los contenidos. En segundo lugar, potenció la participación inclusiva: a lo largo del período de implementación, prácticamente todo el alumnado participó en alguna medida, incluyendo a aquellos que suelen mostrar una actitud más pasiva en clases tradicionales. La combinación de juego y debate ofreció múltiples vías de involucramiento (unos destacaban respondiendo en el trivial, otros argumentando en los foros), atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje. Otra fortaleza fue la mejora simultánea de múltiples competencias: Tradutrivi impactó positivamente en la comprensión lectora, la expresión escrita argumentativa, el manejo de terminología y las habilidades socio-comunicativas, demostrando ser una intervención holística alineada con las metas formativas del grado. Además, la iniciativa fomentó un ambiente de aprendizaje activo y cooperativo, en concordancia con las recomendaciones pedagógicas contemporáneas (p. ej., aprendizaje centrado en el estudiante de Prince, 2004 [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)). En suma, la propuesta evidenció que es posible innovar en la enseñanza universitaria de forma que el alumnado se implique profundamente y desarrolle competencias complejas de manera integrada.

#### Limitaciones y consideraciones críticas

A pesar de los resultados positivos, es importante reconocer las limitaciones de la intervención y reflexionar críticamente sobre ellas. En primer lugar, se trata de un estudio con un alcance muestral reducido (un solo grupo de estudiantes en una universidad específica), por lo que la generalización de los hallazgos debe hacerse con precaución. Este tipo de intervenciones suelen estar muy condicionadas por el contexto; factores como las características del grupo, la asignatura o el estilo del docente pueden influir en los resultados. Siguiendo a Creswell (2007), los estudios cualitativos exploratorios como el presente priorizan la profundidad en un contexto particular sobre la amplitud muestral [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es), lo cual explica el enfoque adoptado pero también limita la extrapolación de las conclusiones. En segundo lugar, la implementación de Tradutrivi implicó una alta demanda de tiempo y esfuerzo por

parte del docente en el diseño y preparación de materiales (bancos de preguntas, planificación de foros, elaboración de rúbricas específicas, etc.). Esta inversión, si bien fructífera educativamente, puede dificultar la sostenibilidad o replicabilidad de la propuesta en escenarios con cargas docentes elevadas. Este aspecto concuerda con lo señalado por Prince (2004) acerca del mayor tiempo de preparación que conllevan las metodologías activas [juanxxiiiizaidin.com](http://juanxxiiiizaidin.com). En tercer lugar, se detectó cierta resistencia inicial de algunos estudiantes poco habituados a dinámicas participativas o juegos en contextos formales. Aunque la mayoría se adaptó bien y terminó valorando la experiencia, unos pocos mostraron escepticismo al inicio, prefiriendo enfoques más tradicionales; esto también ha sido reportado en la literatura (Teresa, 2018, citado en [juanxxiiiizaidin.com](http://juanxxiiiizaidin.com)). Vinculado a lo anterior, no todos los estudiantes participaban con idéntico entusiasmo: pese a que nadie rehusó implicarse, hubo variabilidad en el grado de esfuerzo invertido en los debates, lo que refleja diferencias individuales en motivación que futuras ediciones podrían abordar con estrategias diferenciadas de incentiva-ción. Finalmente, un desafío importante fue la evaluación objetiva de los aprendizajes en este contexto gamificado. A diferencia de un examen convencional, aquí la valoración del desempeño se basó en rúbricas cualitativas y autoevaluaciones, lo que introduce cierto grado de subjetividad. Esta dificultad para evaluar de forma estandarizada en entornos de aprendizaje activo ha sido señalada por diversos autores-[juanxxiiiizaidin.com](http://juanxxiiiizaidin.com). Si bien las rúbricas utilizadas permitieron calibrar aspectos clave (comprensión del texto, calidad del argumento, uso de términos, participación), siempre existe el riesgo de inconsistencia en la calificación. En futuras aplicaciones, podría contemplarse la triangulación con pruebas más objetivas complementarias (por ejemplo, pequeñas pruebas individuales de comprensión lectora antes y después de la intervención) para reforzar la fiabilidad de la evaluación.

### Mejoras y aplicaciones futuras

Sobre la base de lo aprendido en esta experiencia piloto, se vislumbran diversas líneas de mejora y expansión para Tradutrivi. En cuanto a mejoras en el diseño de la intervención, sería beneficioso refinar el banco

de preguntas del trivial para abarcar distintos niveles de dificultad, asegurando que desafíe tanto a estudiantes aventajados como a aquellos con más dificultades, manteniendo así el interés de todos. Igualmente, podría considerarse involucrar a los propios estudiantes en la creación de algunas preguntas o temas de debate, lo que incrementaría su sentido de autonomía y compromiso aún más. Otra mejora factible sería integrar herramientas tecnológicas ya consolidadas en gamificación (por ejemplo, plataformas tipo Kahoot! o Quizizz) para agilizar la administración del trivial literario y ofrecer retroalimentación inmediata, sin perder el componente presencial de discusión que ha demostrado ser tan enriquecedor. En términos de evaluación, como se mencionó, se recomienda incorporar instrumentos adicionales de medida del aprendizaje: diseñar evaluaciones pretest y postest que cuantifiquen el progreso en comprensión lectora y vocabulario podría proporcionar datos más objetivos sobre el impacto de Tradutrivi, complementando así la evidencia cualitativa. Asimismo, plantear un estudio comparativo con grupo control (por ejemplo, otro grupo de la misma asignatura que no use gamificación) aportaría mayor rigor experimental para atribuir causalmente las mejoras observadas a la metodología empleada, siguiendo la estela de trabajos como el de Hake (1998) que comparan métodos tradicionales y activos [vrac.utem.cl](http://vrac.utem.cl).

### Relación con el marco teórico

Los hallazgos de Tradutrivi encuentran sustento en las teorías y estudios previos citados a lo largo del trabajo, lo que refuerza su validez y aporta un punto de conexión entre la práctica y la teoría. En primer lugar, la notable mejora en el rendimiento académico y la participación activa del estudiantado se alinea con la evidencia reportada por Prince (2004), quien en su revisión sobre aprendizaje activo concluyó que las actividades participativas en clase tienden a aumentar el rendimiento y la retención del alumnado [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es). De modo similar, nuestros resultados reflejan lo observado en la investigación de Hake (1998) sobre métodos interactivos, la cual mostró que la implicación activa de los estudiantes puede duplicar la efectividad del aprendizaje en comparación con métodos tradicionales [vrac.utem.cl](http://vrac.utem.cl). En el plano

motivacional, las mejoras constatadas en la motivación intrínseca y el compromiso confirman lo postulado por Deci y Ryan (1985) en su Teoría de la Autodeterminación: al satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación del alumnado, se produce un aumento genuino de la motivación para aprendercienciaspedagogicas.rimed.cu. Por otra parte, desde la perspectiva metodológica, la presente investigación siguió un enfoque coherente con las recomendaciones de Creswell (2014) y Flick (2014) en cuanto a la triangulación y validez en investigación cualitativa. Se empleó una combinación de métodos e instrumentos de recogida de datos que permitió contrastar y complementar la información obtenida, lo cual –según señala Flick– reduce las debilidades de cada método considerado aisladamente y refuerza la confianza en los resultadosdialnet.unirioja.es. Esta triangulación de fuentes y perspectivas, unida al análisis en profundidad de un caso particular (en línea con la lógica de Creswell para estudios cualitativos) ha contribuido a obtener conclusiones robustas a pesar del limitado tamaño muestral. En conjunto, la experiencia Tradutrivi no solo supuso una innovación a nivel práctico, sino que aporta evidencia empírica local que coincide con las teorías educativas contemporáneas, demostrando en pequeña escala cómo los principios de aprendizaje activo y motivación intrínseca pueden traducirse en mejoras reales en el aula de traducción.

### Conclusión general

Para finalizar, las conclusiones de esta propuesta de innovación docente resaltan la eficacia y viabilidad de la gamificación combinada con el debate académico como herramienta pedagógica en la educación superior. Tradutrivi logró involucrar al alumnado en un aprendizaje activo, elevando su motivación y mejorando competencias esenciales para futuros traductores e intérpretes, todo ello en un entorno de aprendizaje ameno pero riguroso. Si bien existen desafíos a considerar y áreas por perfeccionar, los beneficios observados –en términos de comprensión más profunda, mejor uso del lenguaje especializado, argumentos más sólidos y mayor compromiso– sugieren que este enfoque metodológico puede enriquecer significativamente la formación universitaria. En coherencia con autores como Prince, Hake, Deci y Ryan, se ha

comprobado que cuando los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje, los resultados son más sólidos y duraderos. Tradutriví, en suma, constituye un paso adelante en la innovación educativa de los estudios de Traducción e Interpretación, y sus aportes sientan las bases para futuras iniciativas que sigan explorando la unión de gamificación, colaboración y aprendizaje profundo en la universidad.

## 7. REFERENCIAS

- Baldrich, K., Pérez-García, C., Domínguez-Oller, J. C. & Sánchez-Fortún, J. M. de A. (2024). Gamified experiences in educational academic contexts: A systematic review. *Qualitative Research in Education*, 13(3), 221–242.
- Cruz Ángeles J. (2022). *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del Coronavirus*, Dykinson, Madrid.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- de Freitas, S., & Neumann, T. (2020). The use of observational methods to evaluate educational games: Exploring learner behaviour and engagement. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 689–704.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Morata.
- Hake, R.R (1998). *Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*. *American Journal of Physics*, 66 (1), 64-74
- Prince, M. (2004). *Does active learning work? A review of the research*. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.
- Sánchez García, M.F.(2001) La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, n.º 1, págs. 39-61.

## LA UTILIZACIÓN DE *WOOCCLAP* PARA LA DINAMIZACIÓN DE LOS “GRUPOS REDUCIDOS” EN EL GRADO DE DERECHO

---

RUBÉN GARCÍA HIGUERA

*Centro de Estudios Políticos y Constitucionales*

### 1. INTRODUCCIÓN

Desde la adaptación de la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior, lo que coloquialmente se conoce como proceso Bolonia, se puso en el centro la interacción entre profesor y estudiantes, especialmente en los conocidos como “grupos reducidos” o “clases prácticas”. Este formato de clase habitualmente tiene un peso de alrededor del 50% de la nota final en el programa de las asignaturas del grado en Derecho. Su objetivo es la profundización en diferentes aspectos del programa, que se han explicado a lo largo de las “clases magistrales”, mediante la resolución de casos prácticos, comentarios de texto y otro tipo de actividades.

En un inicio, la aplicación del nuevo modelo no supuso grandes cambios. Las clases magistrales se combinaban con la resolución de ejercicios en las clases práctica, en las que el alumnado seguía teniendo un papel eminentemente pasivo (Rodríguez-Pasquín *et ál.*, 2023, p. 369). No obstante, este modelo no respondía a los ideales del nuevo modelo de enseñanza y, por eso, poco a poco se han ido introduciendo nuevas metodologías basadas en el trabajo colaborativo en el aula, como la evaluación por pares o las técnicas de clase invertida. Se trata de modelos orientados en el aprendizaje, donde la responsabilidad de la adquisición de conocimiento es compartida, la interacción es bidireccional y, mientras que el profesor controla el contenido, son los alumnos los que construyen su propio conocimiento (Gallardo López, 2008, p. 226; Jarauta Borrasca, 2014, pp. 282-283). La incorporación de estas

metodologías supone un cambio en tres dimensiones: a) la concepción de los procesos de enseñanza; b) los roles profesor/alumno, y c) la estructura organizativa y relacional universitaria (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007, pp. 126-127).

El proceso de adaptación al nuevo modelo de enseñanza también se ha apoyado en ocasiones en el uso de las nuevas tecnologías educativas (Soto Martínez et ál. 2024, p. 108). La incorporación de estas herramientas aumentó exponencialmente durante la pandemia de la Covid-19, debido a la brusca introducción de herramientas digitales en el entorno educativo (Catalina-García y García Galera, 2022, p. 20). Sin embargo, superada la pandemia, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha mantenido en la práctica docente como una herramienta a través de la que, entre otras cosas, fomentar la participación activa del alumno en la dinámica del aula (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007). En este contexto han surgido aplicaciones digitales que captan la respuesta de la audiencia, como medio para fomentar dicha interacción profesor-estudiante (Liesa-Orús et ál., 2020). Esto es de particular utilidad cuando nos encontramos ante “grupos reducidos” con un número elevado de estudiantes.

Hay que tener en cuenta que las generaciones actuales de estudiantes universitarios son nativos digitales, lo que facilita la implantación de estas herramientas (Arceo Vacas, Niño González y Álvarez Sánchez, 2019, p. 68). El uso de las mismas busca la implicación directa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, con el fin de incrementar la motivación e interacción del alumnado para lograr un mayor rendimiento académico, y reducir la inasistencia o la nula implicación del estudiantado en la dinámica del curso. Además, ayudan a desarrollar habilidades y competencias como la aplicación del contenido de las clases magistrales a casos concretos, la capacidad argumentativa y el hablar en público, que forman parte de la formación integral del estudiante universitario. Por último, estas herramientas ayudan a los procesos de evaluación, posibilitando un *feedback* inmediato y personal y permitiendo al profesor gestionar el ritmo de aprendizaje a la luz de los avances del grupo (Réparaz, Echari y Naval, 2002, p. 134).

Esta experiencia docente está basada en la utilización de la herramienta Wooclap. La utilización de esta herramienta se ha pensado con el objetivo de tratar de superar uno de los escollos principales a la hora de valorar la participación de los alumnos en la evaluación continua. Este es el elevado número de alumnado en los grupos reducidos y la dificultad para que todos los estudiantes tengan oportunidad de participar en las sesiones. Esto provocaba resultados muy desiguales en el rubro dedicado a participación durante la evaluación continua.

Así las cosas, tras una breve explicación de las principales características de la aplicación, se describirá el diseño y el método de utilización para la explicación de tres lecciones de la asignatura de “Teoría del derecho y Sociología jurídica”, del grado en Derecho, en la universidad Carlos III de Madrid. Tras analizar los resultados de la experiencia docente con los estudiantes y a partir de los datos obtenidos, se reflexiona acerca de las ventajas, limitaciones y perspectivas de la utilización de la citada herramienta.

## 2. WOOC LAP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

La aplicación Wooclap es, precisamente, una de estas herramientas destinadas a fomentar la participación de los estudiantes. Se trata de una aplicación ideada por dos ingenieros de la Universidad Politécnica de Bruselas para la mejora de la atención de los alumnos. Su idea fue la de resignificar el papel de los teléfonos móviles en el aula. Mientras que hasta entonces eran considerados una fuente de distracción para los alumnos, ellos optaron por incorporarlos a la dinámica del aula (Draçe-Diko y Garrido Cumbreira, 2022, p. 180).

Esta aplicación, además, formaría parte de lo que se ha denominado como “gamificación” del proceso de enseñanza, esto es, la utilización de elementos vinculados a los juegos (Soto Martínez et ál. 2024, p. 108). El uso de juegos en el proceso de aprendizaje genera una dinámica más ágil y divertida, aumenta la participación del estudiantado y mejorar su motivación ante la asignatura (*ibid.*). Además de la interactividad y la motivación, también se ha observado que aumenta el esfuerzo, el compromiso y la autonomía (Rodríguez-Pasquín, *et ál.*, 2023, p. 371).

Wooclap se ha integrado en las plataformas de diversas universidades españolas y extranjeras, en Aula Global en el caso de la Universidad Carlos III de Madrid, como una herramienta para la realización de encuestas, preguntas interactivas, cuestionarios y otras actividades en tiempo real. No es la única; otras aplicaciones tienen un funcionamiento similar y también han sido integradas en las aulas españolas y evaluadas para la práctica docente. Las dos alternativas más conocidas serían *Kahoot!* (véase Moya *et ál.*, 2016; Zubiria Ferriols y Bel Oms, 2019) y *Socrative* (Haintz, Pichler y Ebner, 2014; Perera Rodríguez y Hervás Gómez, 2019).

En lo que respecta a Wooclap, la aplicación cuenta con una interfaz bastante intuitiva. Esta permite la participación del alumnado en las sesiones, animando el debate y permitiendo medir los conocimientos adquiridos en las clases. La herramienta permite hasta 18 tipos diferentes de preguntas, cuantitativas y cualitativas, entre las que se incluyen: tipo test, nube de palabras, encuesta, pregunta abierta, etiquetar imagen, buscar en la imagen, combinar, lluvia de ideas, pizarra blanca, diapositiva, rellenar espacios vacíos, priorizar, valorar concordancia script, concordancia de criterio, adivinar número, audio/vídeo y ordenar. La modalidad de interacción, por tanto, puede ser muy variada, lo que facilita su adaptación a diferentes tipos de materias.

El alumnado puede acceder a la actividad de la clase a través de sus teléfonos móviles a través de un código *ad hoc*, sin necesidad de instalar una aplicación en sus teléfonos móviles. Las diferentes preguntas aparecerán simultáneamente en el ordenador del aula, pudiendo ser proyectadas en la pantalla principal, y en sus teléfonos móviles. El tiempo para responder a las preguntas puede estar fijado con un cronómetro o dejarse al criterio del profesor cuándo pasar de una pregunta a la siguiente. La herramienta permite distintas opciones en relación con la visualización de cuántos participantes han contestado ya a una pregunta, si mostrar o no qué han contestado, etc. Al finalizar cada pregunta se pueden visualizar los resultados y observar el número de participantes que han respondido correctamente. Esta es una de sus principales virtudes, dado que además de la dinamización de las clases, permite obtener la retroalimentación inmediata de los estudiantes. Esto permite evaluar en tiempo real la comprensión de los estudiantes y

aclarar puntos del programa que, a tenor de las respuestas, no han sido asimilados. La respuesta a las preguntas que puede ser anónima o estar identificadas. En este segundo caso, la herramienta permite descargar al profesor un informe con los resultados de cada alumno/a.

La utilización de la herramienta permite al docente adaptar la dinámica de la clase a las necesidades de cada punto, ya sea dando la palabra al alumnado para compartir opiniones, solicitar de ellos la explicación *peer-to-peer* de las razones por las que una respuesta es o no correcta, aclarar dudas generales que subyazcan a la pregunta en cuestión, entre otras. Esta dinámica se va entrelazando con el cuestionario que el profesor ha subido a la plataforma.

Entre las ventajas de Wooclap se encuentran: (1) la interactividad en tiempo real; (2) participación de manera activa y continua de los estudiantes durante las clases; (3) la recepción de feedback inmediato sobre la comprensión del contenido por parte de los estudiantes, facilitando las aclaraciones en tiempo real; (4) el aumento de la motivación y el interés de los alumnos; (5) la inclusividad de todos los alumnos en la dinámica de la clase, incluidos aquellos menos inclinados a hablar en público; (6) el carácter intuitivo y fácil de usar de la plataforma; (7) el acceso a los datos de las respuestas por parte de los profesores, permitiendo la evaluación del rendimiento y la participación de forma precisa (Soto Martínez et ál. 2024, p. 108).

### 3. OBJETIVOS

La utilización de la aplicación Wooclap en la asignatura “Teoría del Derecho y Sociología jurídica” del grado universitario en Derecho ha perseguido unos objetivos que marcan el desarrollo de la experiencia docente.

Observar si la utilización de la herramienta Wooclap aumenta la cantidad de estudiantes que participan activamente en la dinámica de las sesiones.

Comprobar si la mayor participación activa conlleva mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes.

Analizar si la utilización de la aplicación supone una distribución más uniforme de la participación en el aula y con ello mejoran los resultados

medios de los estudiantes en el apartado de participación de la evaluación continua.

Evaluar si mejora la interacción entre el profesor y los estudiantes y facilita que el primero pueda captar el grado de comprensión de los diferentes puntos de programa.

Comprobar si se incrementa el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia.

#### 4. DISEÑO Y UTILIZACIÓN DE LA HERRAMIENTA WOOLAP

El estudio tuvo lugar durante el curso 2023-2024 en dos grupos reducidos de la asignatura "Teoría de Derecho y Sociología jurídica" de la Universidad Carlos III de Madrid. Esta es una asignatura que se imparte en el primer curso del grado en Derecho y de los dobles grados en Derecho-ADE, Derecho-Economía y Derecho y Ciencias Políticas. Se trata de una asignatura transversal y de las que se denominan propedéuticas, esto es, que incluye saberes y conocimientos que preparan para el estudio de una disciplina, en este caso el Derecho.

Su programa consta de 8 lecciones. El primer bloque de 4 temas está dedicado al concepto de derecho y a la relación del Derecho con otros sistemas, ya sean la moral, el poder o la cultura. Por su parte, el segundo bloque de 4 temas tiene un carácter más técnico, más propio de Teoría del derecho, y está compuesto de 4 lecciones, dedicadas a la norma jurídica, el ordenamiento jurídico, la creación de Derecho (sistema de fuentes) y la interpretación y aplicación del Derecho. El sistema de evaluación de la asignatura es mixto, es decir, combina evaluación continua y un examen al final del cuatrimestre. El peso del examen final es de un 50% de la nota total de la asignatura, mientras que la evaluación continua tiene asignado el 50% restante.

En el programa se especifica que la nota de evaluación continua se obtendrá mediante la realización de casos teóricos y prácticos, y que cada profesor será quién determine al principio de curso la modalidad concreta y el tipo de evaluación. Siguiendo el espíritu de la creación de grupos reducidos, que no es otra que fomentar la interacción en las clases y

el desarrollo de competencias y habilidades activas por parte de los estudiantes, es una práctica habitual que una parte de ese 50% de la nota esté reservado a la participación en el aula. Esta participación es normalmente oral y puede realizar mediante presentaciones en clases específicas -individuales o, como es habitual, en grupo- o a través de la realización de preguntas o la aportación de comentarios y reflexiones a lo largo de las sesiones. Esta experiencia docente trata de contribuir a la evaluación de este tipo de participación, que en el caso de la asignatura y los grupos seleccionados tenía asignado un peso de 1 punto sobre 10, esto es, un quinto de la nota total de la evaluación continua. Más allá de la participación, la evaluación continua constaba de dos test -uno realizado sobre las 4 primeras lecciones y con un peso de hasta 0,5 puntos y otro realizado al final de curso sobre las 8 lecciones, con un peso de hasta 1 punto-; una presentación oral en el aula, con un valor de hasta 1,5 puntos, y la entrega de un ensayo con un valor de hasta 1 punto.

La utilización de la herramienta Wooclap no ha sido constante a lo largo de todas las sesiones de “grupos reducido” de la asignatura, sino que se ha concentrado en las lecciones 5, 6 y 7, dedicadas a la norma, la idea de ordenamiento jurídico y la creación de Derecho. La razón de la elección tiene que ver con la materia que se imparte en dichas lecciones. En el tema 5 se concentran las clasificaciones sobre los elementos de las prescripciones y los tipos de normas. Por su parte, la lección 6 se enfoca en la idea de ordenamiento jurídico y los criterios primarios y secundarios de resolución de antinomias. Por último, la lección 7 está dedicada al sistema de fuentes. Todos estos puntos tienen la suficiente concreción para que su ilustración a través de ejemplos con normas específicas o casos hipotéticos y respuestas precisas sea adecuada. A diferencia del primer bloque de la asignatura, de carácter más teórico y reflexivo, las tres lecciones escogidas tienen un carácter más técnico y su explicación y evaluación mediante preguntas y problemas en formato tipo test es más adecuada.

La mayor parte de las cuestiones fueron preguntas de respuesta múltiple y para el tema sobre las fuentes del Derecho se utilizaron también preguntas de respuesta abierta. Algunas de las preguntas provenían del manual *Fragmentos de Teoría del Derecho* (Ansuátegui Roig, 2005), editado por uno de los catedráticos del área de Filosofía del Derecho de la

universidad Carlos III de Madrid, y que es el manual que se venía utilizando hasta el momento para la realización de casos prácticos. A continuación, recogemos algunas de las preguntas utilizadas para ilustrar el cuestionario subido a la herramienta.

#### Tema 5. Tipos de normas.

Art. 1458 CC: "El marido y la mujer podrán venderse bienes recíprocamente." ¿Ante qué tipo de norma nos encontramos? A. Permiso positivo; B. Permiso negativo; C. Obligación; D. Prohibición.

Art. 199.2 CP: "El profesional que, con incumplimiento de su obligación de sigilo o reserva, divulgue los secretos de otra persona, será castigado con la pena de prisión de uno a cuatro años, multa de doce a veinticuatro meses e inhabilitación especial para dicha profesión por tiempo de dos a seis años". ¿Ante qué tipo de norma estamos? A. Regla; B. Principio.

#### Tema 6. Resolución de antinomias.

¿Qué criterio de resolución se ve reflejado en el siguiente artículo? Art. 1.2 C.c. A. Criterio jerárquico. B. Criterio cronológico; C. Criterio de especialidad; D. Criterio de competencia; E. Criterio de prevalencia.

¿Qué criterio de resolución se ve reflejado en el siguiente artículo? STS 14-XI-1990. A. Criterio jerárquico. B. Criterio cronológico; C. Criterio de especialidad; D. Criterio de competencia; E. Criterio de prevalencia.

¿Qué criterio de resolución se ve reflejado en el siguiente artículo? Art. 14 CE en relación con 57.1 CE. A. Criterio jerárquico. B. Criterio cronológico; C. Criterio de especialidad; D. Criterio de competencia; E. Criterio de prevalencia.

¿Qué criterio de resolución se ve reflejado en el siguiente artículo? Art. 81.1 CE. A. Criterio jerárquico. B. Criterio cronológico; C. Criterio de especialidad; D. Criterio de competencia; E. Criterio de prevalencia.

En un conflicto entre el criterio jerárquico y el criterio de competencia: A. Prevalece el criterio jerárquico. B. Prevalece el criterio de competencia.

Caso hipotético 1. ¿Qué solución es correcta? En el año 2000, el Parlamento estatal aprueba una ley orgánica para regular el contenido del derecho a la libertad de expresión. En 2010 una ley ordinaria es aprobada por el Parlamento en la misma materia. A. Se aplicaría la Ley Orgánica del 2000 porque tiene un rango superior. B. Se aplicaría la Ley Orgánica del 2000 porque es una materia que debe ser regulada por Ley Orgánica. C. Se aplicaría la Ley Ordinaria del 2010 por ser posterior en el tiempo. D. Ninguna de las anteriores es correcta.

Caso hipotético 2. ¿Qué solución es correcta? El Parlamento estatal aprueba una ley para regular el funcionamiento de las academias privadas en el año 2005. En el año 2013, el Parlamento aprueba una ley para regular el régimen jurídico aplicable a todas las instituciones educativas. Ambas normas entran en contradicción en algunos puntos. A. En un conflicto entre la ley que regula las academias privadas, aprobada en el año 2005, y la general de instituciones educativas de 2013 se aplicaría la segunda debido a que es posterior en el tiempo. B. No podemos estar seguros de cuál de las dos se aplicaría. Se necesita conocer los detalles del caso y, en última instancia, va a depender del órgano encargado de interpretar ambas normas. C. En un conflicto entre la ley que regula las academias privadas, aprobada en el año 2005, y la general de instituciones educativas de 2013 se aplicaría la primera debido a que es más especial en relación con la materia. D. En un conflicto en ambas leyes se aplicaría la ley general debido a que es jerárquicamente superior.

## Tema 7. Fuentes del derecho.

Pregunta nube. ¿Cuáles son las fuentes con rango de ley en el derecho español?

¿Qué mayoría necesita una ley orgánica para ser aprobada? A. Mayoría absoluta del Congreso y el Senado. B. Mayoría ordinaria en el Congreso y absoluta en el Senado. C. Mayoría absoluta en el Congreso y ordinaria en el Senado. D. Mayoría ordinaria en ambas cámaras.

Imagina que un proyecto de ley es aprobada en la votación final sobre el texto por 200 diputados/as, ¿esto implica que dicho proyecto es una ley orgánica? A. Sí. B. No. C. Depende.

¿Cuándo puede el gobierno dictar un Decreto-ley? A. No hay límite material. B. En caso de extraordinaria y urgente necesidad. C. En caso de recibir el encargo del Parlamento mediante una ley de bases.

¿Cuál de las siguientes frases no es correcta? A. La ley marco requiere de mayoría simple en el Congreso de los Diputados para ser aprobada. B. El Estado puede transferir materias de su competencia a las Comunidades Autónomas por una norma que es aprobada por la mayoría absoluta del Congreso de los Diputados. C. Las leyes de armonización se aprueban por la misma mayoría exigida para las leyes orgánicas.

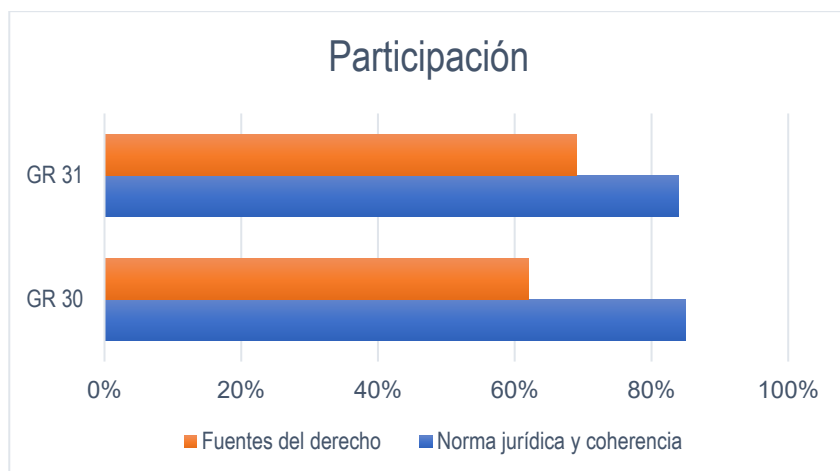
## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La actividad se dividió en tres sesiones y dos actividades de Wooclap, respectivamente. En la primera actividad de Wooclap se agruparon un total de 32 preguntas sobre los temas 5 y 6. Para su desarrollo se

dedicaron dos sesiones. Por su parte, para la actividad se realizaron 12 preguntas a lo largo de una única sesión. La muestra estuvo formada por un total de 71 alumnos, correspondientes al Grupo Reducido 30 y al Grupo Reducido 31 del doble grado en Derecho y Economía.

Se ha optado por una metodología de tipo cualitativo, basada principalmente en la observación participante. Se han recopilado datos en relación con la participación de los estudiantes, el nivel de acierto en el desarrollo de la actividad, los resultados en el test de evaluación realizado para finalizar la evaluación continua y el grado de satisfacción de los estudiantes. No obstante, dado que los objetivos primarios de la experiencia no se referían sólo al aprendizaje de los alumnos, sino a su interacción y participación activa general en la dinámica del aula, algunas de las conclusiones descansan en el análisis del desarrollo de las sesiones en el aula.

**GRÁFICO 1.** *Porcentaje de participación de estudiantes en el cuestionario sobre el total de inscritos en la asignatura.*

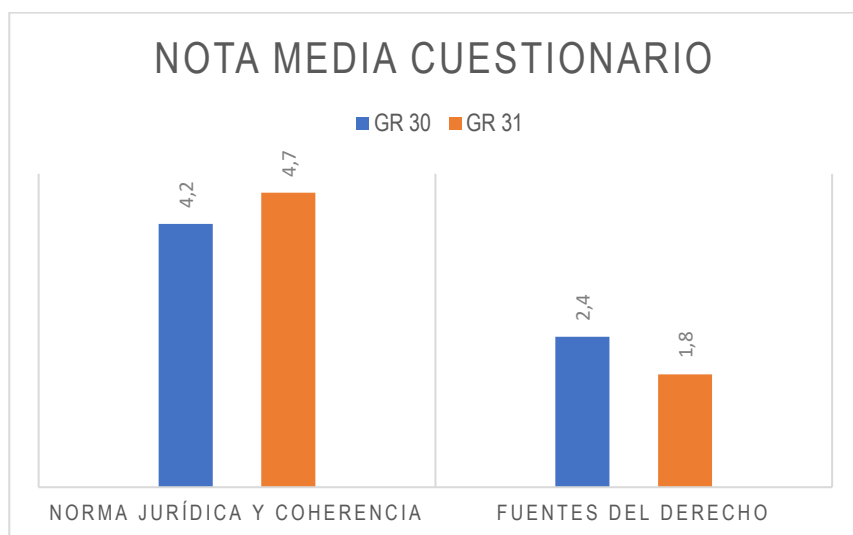


Fuente: Elaboración propia

En España, existe cierto grado de absentismo en la enseñanza universitaria y una generalizada pasividad por parte del alumnado, fruto de la aparición en el aula de móviles y portátiles, pero también de un modelo de enseñanza que desde la escuela primaria no fomenta la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje. La asistencia a las clases y la

participación en el aula, sin embargo, es una variable predictora del rendimiento académico, ya que evidencia cierto grado de motivación por parte del alumnado (García *et ál.*, 2000). La asistencia, por tanto, involucra al alumnado y es un elemento relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zubiria Ferriols y Bel Oms, 2019, p. 100). La experiencia docente con Wooclap muestra unos niveles de asistencia que de media se sitúan alrededor del 75%. Cualitativamente, además, se trata de una asistencia activa, ya que todos los asistentes participaron en la actividad. Existe un nivel de participación mayor en el primer test respecto al segundo, pero ello seguramente se deba a que agrupaba dos sesiones y se ha anotado la participación de quienes han participado en alguna de ellas o las 2. Para próximos estudios se podría desagregar los datos por sesiones.

**GRÁFICO 2.** Nota media de las respuestas de los estudiantes en primera instancia a los cuestionarios.

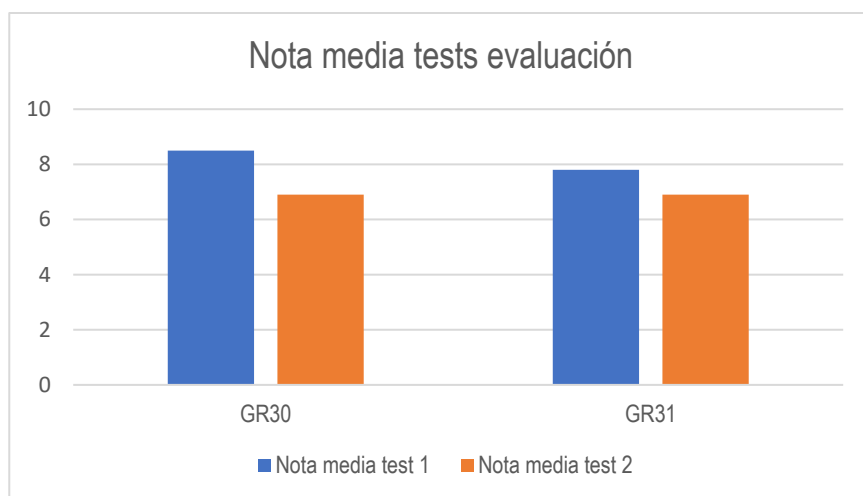


Fuente: Elaboración propia

Otra de las variables del rendimiento académico del alumnado es, lógicamente, el nivel de conocimiento, medido como el grado de acierto a la hora de resolver una actividad o problema. En la experiencia docente analizada, el grado de acierto por parte de los estudiantes es bajo, no superando en ninguna de los dos cuestionarios el 5 sobre 10, quedando

los resultados del cuestionario sobre fuentes del Derecho muy por debajo. No obstante, se trata de una actividad de aprendizaje y no evaluación, que sirve para explicar las distintas lecciones y aclarar la distinción entre los diferentes conceptos. Por ello, no consideramos que los fallos de los estudiantes sean en primera instancia relevante. Más bien, sirvieron para lanzar la dinámica de la clase y esto permitió a los alumnos reflexionar sobre las razones por las que sus respuestas eran incorrectas. Esto provocó que, primero entre ellos y después ayudados por el profesor, se desarrollará una dinámica de explicación de las diferentes cuestiones y aclaración de las dudas relacionadas con el temario y su aplicación a casos hipotéticos o reales.

**GRÁFICO 3.** Nota media de los estudiantes de cada grupo en el primer y el segundo test de evaluación realizados en el marco de la evaluación continua..

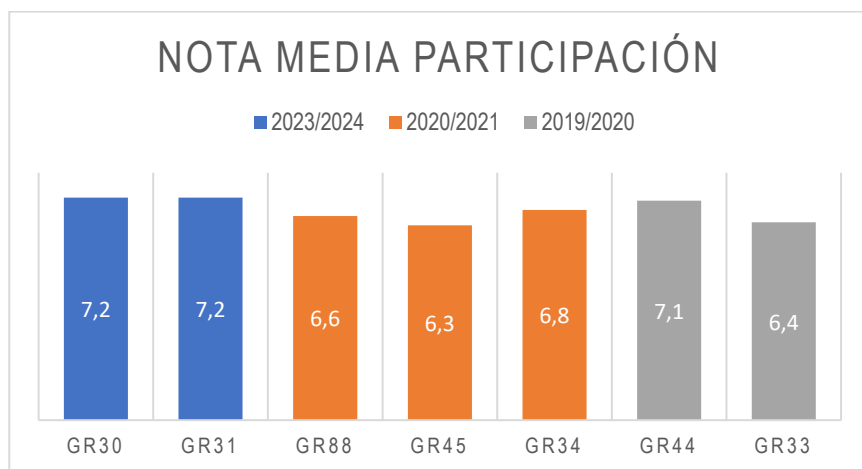


Fuente: Elaboración propia

Como explicamos en el apartado anterior, durante la evaluación continua se realizan dos test, uno a mitad del cuatrimestre y otro al final. En el primero se evalúan las 4 primeras lecciones, mientras que el segundo cubre todo el temario. Como se puede observar en el gráfico, la nota media en el segundo test es sensiblemente más baja que las obtenidas en el primer test. Las razones pueden ser múltiples, incluida el temario más reducido de la primera prueba. Aun así, se puede observar que la

utilización de Wooclap no ha supuesto una mejora generalizada del rendimiento académico de los alumnos. En línea con otros estudios, se constata que pese a la mejora en la motivación no implica directamente mejoras en el rendimiento académico (Rodríguez-Pasquín *et ál.*, 2023, p. 372).

**GRÁFICO 4.** Nota media de los estudiantes en el apartado de participación de la evaluación continua en comparación con grupos de la misma asignatura en cursos anteriores.

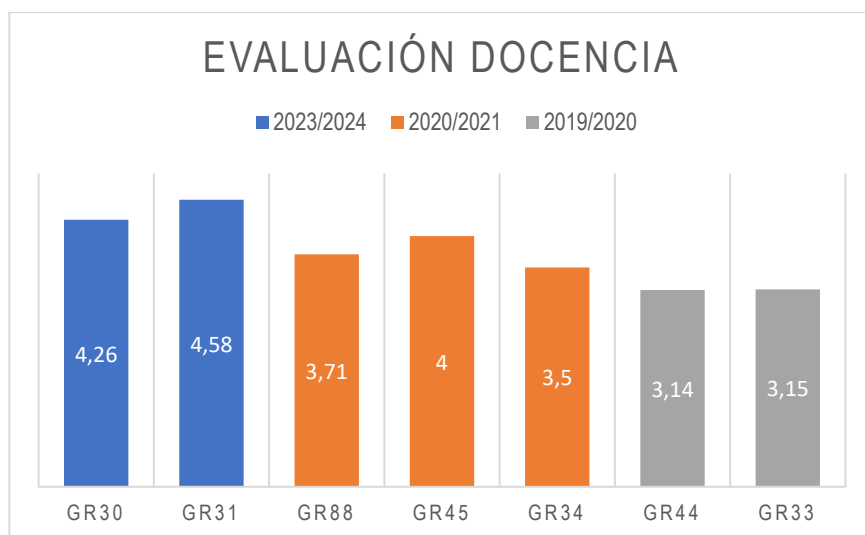


Fuente: Elaboración propia

El área donde se ha encontrado un cambio más significativo es la relacionada con la nota media de participación de los estudiantes. Como explicamos al principio, uno de los objetivos principales de esta experiencia docente era tratar de buscar soluciones a uno de los problemas identificados en el desarrollo de los grupos reducidos: el elevado número de alumnos en los mismos y la dificultad para que todos participen y puedan obtener buena calificación en el apartado de participación de la evaluación continua. La concentración de la participación en un pequeño grupo puede deberse a diferentes causas -derivadas de factores socioeconómicos, de género, raza y de la simple personalidad del alumnado-, pero en ocasiones viene causada por la imposibilidad material de dar la palabra a todos los estudiantes por una cuestión de tiempo. Esto redundaría en notas bajas en el apartado de participación, normalmente concentrando las notas altas en un reducido grupo de estudiantes. Pese a que Wooclap se

utilizó únicamente en 3 lecciones de las 8 que está compuesto el programa, la experiencia muestra una subida de la nota media en el apartado de participación. Esto se debe en buena medida a una distribución más uniforme de la participación y a que el profesor, dado que la herramienta proporciona datos individualizados, contaba con más elementos para evaluar la participación de cada alumno en las sesiones.

**GRÁFICO 5.** Nota de la encuesta de evaluación de la docencia de grupo reducido de la asignatura, realizada a cada grupo por la universidad Carlos III de Madrid, en comparación con grupos de la misma asignatura en años anteriores.



Fuente: Elaboración propia

Un aspecto en el que la utilización de Wooclap sí parece haber influido positivamente es en el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia del grupo reducido. Los datos del gráfico precedente provienen de las encuestas de evaluación realizadas por la universidad Carlos III de Madrid al terminar el cuatrimestre. La nota máxima es de 5 puntos. Los resultados muestran el grado de satisfacción media de los estudiantes de la asignatura del “Teoría del Derecho y Sociología jurídica” a lo largo de tres cursos. Se trata de la misma asignatura y metodología en el grupo reducido, salvo por la introducción de Wooclap para explicar parte de las lecciones. Pues bien, puede observarse un

considerable incremento en la satisfacción de los estudiantes con el curso. Estos resultados redundan positivamente en otros aspectos como puedan ser la motivación de los estudiantes para con el curso.

Más allá de los datos obtenidos, el desarrollo de la dinámica en el aula ha mostrado una serie de ventajas de la utilización de la aplicación Wooclap. Los resultados de esta experiencia docente han evidenciado que la utilización de la herramienta Wooclap facilita la dinamización de las clases y aumenta la participación activa y la motivación de los estudiantes. El desarrollo de las sesiones cambió de forma notable. De una situación donde gran parte de los estudiantes tendían a ser pasivos y estar en silencio, dificultando la posibilidad de evaluar su participación, se pasó a una interacción más constante y distribuida. El profesor tuvo que cambiar su rol y convertirse en un punto de apoyo en el proceso de aprendizaje, mientras que eran los estudiantes quienes resolvían el cuestionario.

## 6. CONCLUSIONES

Esta experiencia docente tiene como objetivo reflexionar acerca de la utilidad percibida y los resultados de la utilización de la herramienta digital de enseñanza denominada Wooclap. Los resultados mostraron una participación global alta y un mayor grado de interacción del conjunto de la clase. En años anteriores estos temas se resolvían mediante la realización de ejercicios del libro *Fragmentos de Teoría del Derecho*, ya fuera pidiendo que los trajeran resueltos de casa o con una dinámica *flip classroom*, donde en grupos se les daba tiempo para resolver los ejercicios en grupos y después se comparaban los resultados con el resto de la clase. La utilización de Wooclap permitió una dinámica más fluida, donde la resolución de los ejercicios ocurría en tiempo real. Los estudiantes contestaban a la pregunta y a continuación, viendo las respuestas, no solo se aclaraban la respuesta correcta, sino también las razones por las que el resto eran falsas. El profesor no tuvo que hacer esta labor primariamente, sino que fueron los propios alumnos los que justifican porque han optado por una u otra respuesta. Mientras, el profesor coordinaba el desarrollo de la dinámica del grupo y precisa la información. Esta dinámica permitió una implicación más activa del alumnado en el

aprendizaje colectivo y dio mayores elementos de evaluación al profesor en relación con la participación en la evaluación continua. Además, al otorgar un pequeño incentivo para quienes tuvieran más aciertos, se generó una dinámica de competición sana e implicación en la actividad.

Teniendo en cuenta que la herramienta da la posibilidad de descargar al final un informe de las respuestas de cada alumno, también permitió una evaluación más precisa e individualizada. La utilización de Wooclap permite obtener información adicional a la hora de evaluar y calificar al alumnado. Pese a que el porcentaje de acierto en las respuestas fue en general bajo, no pensamos que esto fuera en sí un problema, ya que se trataba de clases que tenían como objetivo la explicación y aclaración del temario y no la evaluación de los alumnos, que ocurrió en un examen posterior y donde la inmensa mayoría de los alumnos aprobaron. El análisis comparativo de los resultados con años anteriores permite concluir que la utilización de Wooclap produce una distribución más uniforme en las calificaciones, evitando la concentración de la participación en un pequeño grupo de alumnos. Esta es una de las principales ventajas de la utilización de la herramienta.

Por último, cabe destacar el alto grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia del curso. Si bien no se puede atribuir la mejora de la evaluación docente sólo a la introducción de Wooclap, que fuera el único cambio significativo en la planificación del curso permite deducir que fue evaluado positivamente por parte del alumnado.

En definitiva, los resultados de la presente experiencia docente han puesto de manifiesto como la utilización de la aplicación Wooclap incrementa el nivel de participación activa y motivación de los estudiantes, mejora la interacción entre el profesor y los estudiantes y aumenta la satisfacción del alumnado con la docencia impartida. A falta de más estudios para analizar con más datos todos estos elementos, podemos concluir que la herramienta Wooclap mejora la calidad del proceso de aprendizaje.

## 8. REFERENCIAS

- Ansuátegui Roig, F.J. (ed.) (2005). *Fragmentos de Teoría del Derecho*. Editorial Dykinson, S.L.
- Arceo, A., Niño, J. I. y Álvarez, S. (2019). Uso de una app móvil para evaluar la calidad de la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, 27, 65-85.
- Catalina-García, B. García Galera, M del C. (2022). Innovación y herramientas hi-tech en la docencia del periodismo. El caso de Wooclap. *doxa.comunicación*, 34, 19-32.
- Draçe-Diko, O., Garrido-Cumbrera, M. (2022). Utilización de herramientas tecnológicas de dinamización docente en educación superior de asignaturas de geografía. *Geosaberes, Fortaleza*, 13, 178-185.
- Gallardo López, V. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 241, 225-246.
- García, M. V., Alvarado, J. M., y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12 (2), 248-252.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 125-148.
- Haintz, C., Pichler, K. y Ebner, M. (2014). Developing a web-based question-driven audience response system supporting BYOD. *Journal of Universal Computer Science*, 20(1), 39-56. <https://doi:10.3217/jucs-020-01-0039>
- Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 281-302.
- Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., y Sierra Sánchez, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability*, 12(13), 5339. <https://doi.org/10.3390/su12135339>
- Moya, M.M.; Carrasco, M.; Jiménez, M.A.; Ramón, A.; Soler, C. y Vaello, M.T. (2016): El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual “Kahoot”, *Actas XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, 30 de junio y 1 de julio de 2016. <http://hdl.handle.net/10045/59136>
- Perera Rodríguez, V.H. y Hervás Gómez, C. (2019). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de Socrative en experiencias de aprendizaje con tecnología móvil. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 21, 1-10.

- Réparaz, C., Echari, L. y Naval, C. (2002). Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial. *ESE*, 3, 133-147.
- Rodríguez-Pasquín, M. Esteban-Yago, M., López-Martínez, M. y García-Luque, O. (2023). Evaluación de la combinación de clase invertida y uso de aplicaciones para promover una docencia universitaria interactiva. *Educar*, 59(2), 367-383.
- Soto Martínez, G., Sánchez-López, C. y Martínez Saura, H. L. (2024). La utilidad metodológica de Wooclap: un estudio sobre la motivación y participación estudiantil universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(1), 105-120.
- Zubiria Ferriols, E. y Bel Oms, I. (2019). Efectos positivos en la educación universitaria del uso de aplicaciones basadas en la metodología mobile-learning. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 92-109.

SECCIÓN VII.

CINE, LITERATURA Y ARTE

---

# HOMO NARRANS: LITERATURA DE CIENCIA FICCIÓN COMO REFLEXIÓN ESPECULATIVA INTERDISCIPLINAR ENTRE LA INGENIERÍA Y LAS HUMANIDADES<sup>31</sup>

---

MONIQUE VILLEN

*Universidad Francisco de Vitoria*

VICTORIA HERNÁNDEZ RUIZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era de aceleración tecnológica que plantea retos éticos, sociales y ontológicos sin precedentes (Rosa, 2016). En el prefacio de *The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities*, Luciano Floridi —filósofo de referencia en el campo de la ética digital— reflexiona sobre las implicaciones de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales para el mundo actual. Destaca la singularidad del momento histórico que atravesamos y la necesidad urgente de una respuesta crítica. Como señala:

Education, business, and industry; travelling and logistics; banking, retailing, and shopping; entertainment; welfare and healthcare; politics and social relations—in short, life itself as we know it today—have all become inconceivable without the presence of digital technologies, services, products, and practices. Anyone who is not perplexed by such a digital revolution has not grasped its magnitude (2023, p. XI).

---

<sup>31</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación “Homo Narrans. El relato de Ciencia Ficción como reflexión especulativa sobre la ética de las nuevas tecnologías y la IA”, de la Convocatoria de Proyectos de Innovación 2024-25 financiada por la Universidad Francisco de Vitoria. Asimismo, se adscribe al proyecto de investigación “Hermenéutica responsable: una mirada personalista a los mundos posibles poéticos”, de la Convocatoria de Proyectos de Investigación 2025 financiada por la UFV, así como al proyecto “Mundos posibles y formatos de ficción en series de animación” de la Convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2024 financiada por la UFV.

En este contexto, la universidad no puede limitarse a formar técnicos competentes o humanistas eruditos, sino que debe asumir el reto de ofrecer una educación integral que conjugue el saber técnico con la reflexión crítica. El proyecto de innovación en el aprendizaje Homo Narrans nace precisamente de esta convicción: la necesidad de articular espacios de colaboración interdisciplinar donde los futuros profesionales aprendan a pensar juntos el impacto humano de la tecnología.

Homo Narrans se ha desarrollado en colaboración entre los grados en Humanidades y en Ingeniería Informática de la universidad Francisco de Vitoria (en adelante UFV). Se pensó para ello en los alumnos de 4º curso de ambos grados, dada su madurez académica y sus conocimientos previos sobre las nociones que se abordarían a lo largo del proyecto. La iniciativa se ha vinculado a las asignaturas del segundo cuatrimestre Tendencias Actuales de la Literatura y Literatura de Ciencia Ficción de cada grado.

Creímos conveniente propiciar el encuentro entre alumnos que, por su formación especializada en ética y antropología y desarrollos informáticos respectivamente, estarán destinados a cooperar en equipos multidisciplinares en un marco profesional de generación de sistemas de inteligencia artificial. En este contexto, el marco creativo de un taller de narrativa ofrece un ámbito de colaboración muy fecundo.

La elección de la literatura de ciencia ficción como eje del proyecto no responde únicamente a su popularidad creciente ni a su proyección internacional, sino a su capacidad singular para reflejar los intereses, las inquietudes y las tensiones propias de su tiempo, especialmente en lo que respecta al impacto de los avances científicos: “Science fiction is a useful tool for the explication of these modern problems because it is the most accurately reflective literary genre of our time” (Schwartz, 1971, p. 1043). Este género constituye además un espacio narrativo privilegiado para explorar, de forma crítica e imaginativa, las diversas proyecciones de futuro que suscita el desarrollo tecnológico. Por ello, representa un punto de encuentro especialmente fértil entre los saberes humanísticos y los desafíos propios de la ingeniería informática, permitiendo a los estudiantes de ambos campos ejercitar una reflexión compartida sobre los horizontes abiertos por la ciencia y la tecnología.

El proyecto de innovación Homo Narrans tenía como objetivos específicos fomentar una reflexión profunda sobre los retos que plantean los desarrollos tecnológicos y la IA; promover la interdisciplinariedad y la colaboración entre ámbitos del conocimiento tan aparentemente alejados, pero que se complementan de modo natural; impulsar el modelo pedagógico de la UV, Formar para Transformar; desarrollar las habilidades narrativas y reconocer el poder de la cultura contemporánea como transmisora de mensaje (*docere* a través del *delectare*).

En modalidad de codocencia, los alumnos, a través de metodologías activas, trabajo colaborativo y tras haber recibido previamente en las respectivas asignaturas formación teórica literaria sobre el género de ciencia ficción, tenían el encargo de crear un relato en el que la estructura del universo de ficción o mundo posible incluyese categorías éticas, estéticas y trascendentes; la caracterización de los personajes respondiese a los tipos literarios del género (entre los que tendría que aparecer un ingeniero informático); y cuya línea argumental primaria presentase una inquietud actual frente a los desarrollos tecnológicos y de la inteligencia artificial.

El resultado esperado era el reconocimiento del valor modélico de las verdades literarias, la reflexión antropológica y ética que los relatos de ciencia ficción llevan consigo, el descubrimiento de la necesidad del dialogo entre las ciencias y del llamamiento a la colaboración interciencias en un horizonte de razón abierta.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN NARRATIVA

Según la retórica clásica, los tres fines que persigue la creación del lenguaje sazonado son *movere*, *docere* y *delectare*. Así, la literatura ha servido desde el origen de los tiempos para mover a la acción, o simplemente, conmover al lector en lo más profundo de su ser. Asimismo, su función didáctica es una de las principales, y así, se considera que las obras de ficción ofrecen una visión crítica y reflexiva sobre la realidad, no solo mediante enseñanzas morales, sino a través de las acciones

nobles y eminentes que llevan a cabo sus protagonistas. Y ¿qué mejor manera de encandilar al lector que mediante la belleza?

Examinemos lo que aporta la Teoría literaria sobre la formación narrativa y la creación ficcional. El filósofo francés Jean Marie Schaeffer, en su obra *¿Por qué la ficción?* (2002), revisa los orígenes de la ficción para revelarnos su función esencial en la estructuración del pensamiento. Contrario a lo que pudiera sugerir su aparente naturaleza ilusoria, los mundos ficticios no son meras invenciones engañosas, sino manifestaciones profundas de nuestra relación con la realidad. Todas las ficciones —literarias, artísticas o simbólicas— surgen como expresiones inevitables del conocimiento y del placer estético. Pero su valor no se agota en lo lúdico: las ficciones dialogan con lo real, lo interrogan y, en última instancia, asumen una responsabilidad crítica frente a él.

Schaeffer, utilizando la perspectiva aristotélica —que considera la ficción inherente al ser humano— destaca su función cognitiva como esencial, vinculándola con la mimesis como fuente de conocimiento. Según su planteamiento, la ficción opera como un mecanismo de aprendizaje precisamente porque implica un proceso de modelización de la realidad:

Si el dispositivo ficcional es un operador cognitivo, es porque se basa en una actividad de modelización, y toda modelización constituye, en sí misma, una operación cognitiva. Esto resulta especialmente evidente en las ficciones canónicas, cuya relación con el mundo es de carácter representacional, y la construcción de una representación —ya sea como proceso mental o como acto social— es, por definición, un acto cognitivo" (Schaeffer, 2002, p. 305).

Por su parte, Iser (1997) concibe la creación ficcional como la base de la experiencia estética del autor y un componente fundamental de la naturaleza humana. Esta experiencia nos permite explorar nuestra identidad a través de la proyección en universos ficticios, donde confrontamos deseos y conflictos profundos. Así, el mundo ficcional funciona como un sustrato cognitivo: al habitar espacios donde lo posible y lo real coexisten, podemos adoptar otras perspectivas sin perder nuestra esencia (Hernández Ruiz, 2023). Cuando nos sumergimos en una obra de ciencia ficción, por ejemplo, encarnamos al científico reconociendo en sus vivencias el dolor, el miedo, la rabia o el perdón. Ese

reconocimiento nos vincula emocional e intelectualmente con la realidad que el relato recrea.

Esta capacidad de la literatura para activar procesos cognitivos y emocionales es una de las razones que impulsan a replantearnos su valor, en términos generales como en el caso concreto de la ciencia ficción. El relato de ciencia ficción, con su impacto en las tendencias literarias del último siglo, ha facilitado un conocimiento compartido sobre un futuro desafiante. El autor lo plasma artísticamente, el lector lo interpreta desde su horizonte de expectativas, y esta fusión de perspectivas, mediada por la obra, reactiva un sistema de valores clave para comprender al ser humano en contextos críticos. La creación estética no solo permite asimilar la realidad representada, sino que impulsa la construcción de una nueva mirada sobre ella.

Sin embargo, lo más significativo de este proceso comunicativo es su carácter dinámico: nuestros alumnos, potenciales lectores de ciencia ficción no limitan su experiencia al momento de la lectura, sino que se convierten, a su vez, en creadores. A través de sus relatos, reelaboran lo absorbido en las obras leídas, ampliando su horizonte vital y contribuyendo, así, a la producción de nuevos mundos. De este modo, la literatura trasciende sus páginas y se convierte en un diálogo colectivo que moldea la realidad. En el caso de *Homo Narrans*, la formación narrativa se ha estructurado en torno a la invención de mundos con reglas propias, cuya lógica interna permite interrogar los principios que rigen nuestra realidad. El relato no solo evalúa la plausibilidad del avance tecnológico propuesto, sino que exige examinar las condiciones humanas bajo las que tal avance se inserta: ¿qué significa ser libre, consciente, digno, cuando la inteligencia artificial transforma esas categorías?

## 2.2 LA CIENCIA FICCIÓN COMO HERRAMIENTA HEURÍSTICA

La ciencia ficción contemporánea ha alcanzado una difusión global que trasciende los límites de la literatura, extendiéndose al cine, los videojuegos y otras formas narrativas. Sus temas recurrentes —los efectos de la tecnología, las nuevas sociedades o las distopías tecnológicas, los viajes espaciales y temporales— han penetrado en el imaginario

colectivo y se han convertido en recursos clave para pensar los retos de nuestra sociedad moderna y posmoderna.

Lejos de ser un mero entretenimiento, la ciencia ficción actúa como una herramienta heurística privilegiada. Su carácter especulativo permite problematizar las aplicaciones de la ciencia y proyectar escenarios hipotéticos donde pueden evaluarse las implicaciones técnicas, éticas y sociales de determinados desarrollos tecnológicos. En este sentido, cada narración funciona como un experimento mental en el que el lector —o el creador— ensaya las consecuencias de determinadas decisiones técnicas o científicas. Roger Bozzetto, especialista francés en ciencia ficción, lo expresa así:

Para crear mundos, la ciencia ficción parte de una imagen del presente y la distorsiona a partir de una hipótesis, desde un determinado ángulo, en el marco de una trama. Lo hace mediante personajes, objetos, afirmaciones y referencias a una verosimilitud ligada a la ciencia o la técnica de una época, subrayada por un vocabulario con connotaciones científicas. Pero este juego no es gratuito, la ciencia ficción se considera “literatura de ideas” y se presenta como una ayuda para la reflexión filosófica o política, rozando a veces la alegoría (2007, p. 115).

Este potencial se ha aprovechado especialmente en la asignatura Literatura de Ciencia Ficción del Grado en Ingeniería Informática, concebida como un espacio de convergencia entre el análisis narrativo, el pensamiento técnico y la reflexión humanística. Uno de sus objetivos clave consiste en analizar las implicaciones sociales y filosóficas de las tecnologías emergentes, como la IA y la robótica, a través de la lente de la ciencia ficción. El estudio de obras literarias y audiovisuales representativas fomenta la reflexión crítica sobre el papel del ingeniero en la sociedad, así como sobre el impacto de su trabajo en las dinámicas humanas. Más allá de su dimensión temática o tecnológica, la ficción constituye una herramienta formativa de primer orden. Al entrenar la imaginación, el pensamiento complejo y la empatía, las narrativas de ciencia ficción contribuyen al desarrollo de una mirada crítica y creativa ante los desafíos del presente y del futuro. Esta asignatura promueve, por tanto, una formación integral del estudiante de ingeniería, al incorporar la dimensión ética, cultural y comunicativa que toda

profesión técnica requiere para responder con responsabilidad y sentido al mundo que contribuye a modelar.

Este mismo enfoque se articula en la asignatura Tendencias Actuales de la Literatura, donde se trabajan obras literarias contemporáneas, prestando especial atención a las relacionadas con temáticas futuristas como el caso de la ciencia ficción. A través de la lectura guiada y el análisis común, los estudiantes de Humanidades reflexionan sobre los límites entre lo humano y lo artificial, y sobre las transformaciones antropológicas que implica la delegación afectiva en sistemas tecnológicos. De este modo, la literatura especulativa se convierte en una plataforma idónea para integrar saberes filosóficos, éticos y culturales en torno a los desafíos contemporáneos.

Así, tanto en Humanidades como en Ingeniería, la ciencia ficción se ha revelado como un género capaz de tender puentes entre disciplinas. Su fuerza reside en su capacidad para abrir preguntas y problematizar certezas, invitando al lector a explorar mundos posibles donde se articulan con agudeza los dilemas de nuestro tiempo

### 2.3. NARRACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS POSIBLES

Entre las distintas escuelas literarias, hemos optado por la teoría literaria de los mundos posibles. Esta perspectiva contribuye a una mejor comprensión de la creación de los textos literarios, al mostrar cómo el mundo de la ficción que surge del texto constituye un mundo alternativo, es decir, una posibilidad o una variante del mundo real en el que se ha creado y/o recibido dicho texto. Consideramos que se adapta especialmente bien al análisis de las novelas de ciencia ficción que surgen al lector en los mundos que evocan.

En la asignatura de Literatura de Ciencia Ficción se ha trabajado de forma más específica una adaptación de la teoría literaria de los mundos posibles de Marie-Laure Ryan (1991), aplicada al análisis de este género (Villen, 2024). Los conceptos de “mundo posible” y “mundo ficcional” han aportado una mayor flexibilidad para evocar los espacios, las sociedades, los personajes, las acciones, los estados, los proyectos, los deseos, las actitudes morales y políticas, es decir, para evocar un

mundo completo con sus experiencias y condiciones de existencia, teniendo en cuenta tanto al autor como al lector, sin reducir la obra literaria a su dimensión formal. En resumen, nos ha llevado a la construcción e interpretación del mundo ficcional, evitando una limitación que señala Todorov, la de confinar el estudio de la obra literaria a los únicos aspectos del texto (2007, pp. 20-21, 30-31).

Todo mundo posible tiene unas estructuras de orden general en las que se sustenta y que permiten que los personajes y las particularidades de ese mundo sean coherentes e inteligibles. Los mundos posibles han de proporcionar determinadas categorías estructurales, que también fundamentan nuestro mundo real efectivo, como las categorías éticas, estéticas y de sentido, para dotar de verosimilitud y coherencia al relato de ficción. De este modo, propusimos como uno de los criterios de evaluación, para el relato de ficción creado por los alumnos en el proyecto de innovación, que la creación del universo de ficción o mundo posible contuviera estructuras éticas, estéticas y de sentido (Hernández Ruiz, 2020).

#### 2.4. COMPETENCIAS INTERDISCIPLINARES Y MODELO FORMATIVO

Desde la perspectiva de innovación pedagógica, Homo Narrans se inscribe en el marco del modelo formativo de la UFV, articulando de forma integrada cinco líneas prioritarias: curiosidad, pensamiento crítico, pensamiento creativo, corresponsabilidad y autorregulación.

Cuando hablamos de curiosidad, nos referimos al impulso natural del ser humano que lo lleva a querer explorar, descubrir y entender el mundo que le rodea. Berlyne (1960, 1978) propone esta noción como una energía, un estado motivacional que persiste en el tiempo y que lleva a la persona a tener un comportamiento exploratorio ante la realidad que tiene delante. En el proyecto Homo Narrans se precisa con el reconocimiento del valor modélico de las verdades literarias.

Como pensamiento crítico entendemos la capacidad de la persona para analizar, evaluar, sintetizar la información interior y exterior que recibe y tomar decisiones basadas en las evidencias y en la reflexión realizada. Para desarrollarlo, son fundamentales las experiencias de aprendizaje

que favorezcan una consideración radical de la realidad y que permitan extraer conclusiones, inferir resultados y transferir conocimiento (Palacios et al., 2017; Alvarado Tovar, 2014). En el proyecto de innovación Homo Narrans se concretó en la creación de un relato cuya línea argumental primaria presentase una inquietud actual frente a los desarrollos tecnológicos y de la inteligencia artificial.

El pensamiento creativo es la facultad humana de combinar ideas y generar respuestas originales en la resolución de problemas y en la creación de soluciones innovadora (Santaella, 2006). Se desarrolla a través de metodologías activas que promuevan la curiosidad, el cuestionamiento de supuestos, la combinación de ideas, la iteración de soluciones. En el caso de Homo Narrans, la creación estética de textos literarios permite sublimar los aspectos significativos del aprendizaje, pues se desarrollan procesos cognitivos de orden superior en la Taxonomía de Bloom (analizar, evaluar y crear).

La corresponsabilidad se vincula a la participación compartida de las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Roa et al., 2004). Es una estrategia que busca involucrar a todos los actores del proceso de aprendizaje en la toma de decisiones, asumiendo responsabilidades para lograr un objetivo común. Homo Narrans pone en juego esta dimensión promoviendo la interdisciplinariedad y la colaboración entre ámbitos del conocimiento tan aparentemente alejados, pero que se complementan de modo natural en un horizonte de razón abierta.

En cuanto a la autorregulación del aprendizaje se hace referencia al conjunto de procesos y estrategias utilizados para controlar comportamiento, cognición y motivación en el proceso de aprendizaje, mediante el establecimiento de objetivos realistas, planificación, evaluación y adaptación. Renninger et al. (2014, p. 116) señalan que la autorregulación es el proceso por el que los alumnos focalizan sus pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar metas formativas. El planteamiento del proyecto de innovación en su desarrollo demandaba a los alumnos organización, exigencia y sistematicidad con el fin de conseguir los resultados de aprendizaje perseguidos.

El desarrollo de estas competencias se activa mediante tareas complejas y significativas que interpelan al alumno en su totalidad, no solo como receptor de contenidos, sino como protagonista de su proceso formativo (UFV, 2021, pp. 42-43). En el caso del proyecto Homo Narrans, estas tareas adoptan la forma de ejercicios narrativos colaborativos como el diseño conjunto de un universo ficcional, la creación y resolución de conflictos narrativos y la exposición pública de los relatos construidos. Se trata, por tanto, de tareas integradoras que movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un contexto experiencial y relacional.

La estructura de este tipo de experiencias responde al dinamismo pedagógico descrito en el modelo como un ADN formativo compuesto por tres dimensiones interrelacionadas: *despertar* (asombro y pregunta), *descubrir* (discernimiento y certeza) y *decidir* (conclusión y acción) (UFV, 2021, pp. 27-35). Desde esta lógica, Homo Narrans promueve el asombro ante la posibilidad de construir mundos, estimula el descubrimiento de las reglas internas que rigen un universo narrativo y culmina en decisiones creativas que se encarnan en textos y presentaciones compartidas.

Además, el entorno de aprendizaje favorece de forma intencional la coautoría y el aprendizaje por pares, elementos fundamentales de la cultura educativa de la UFV, que reconoce el acompañamiento comunitario como parte sustantiva del proceso formativo (UFV, 2021, pp. 22-24, 52-53). En este sentido, la experiencia compartida de construir una ficción genera dinámicas de relación significativas, fomenta la responsabilidad mutua y permite que los estudiantes se acompañen entre sí en la toma de decisiones, el ensayo y el error, y la reflexión conjunta sobre lo aprendido.

### 3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

#### 3.1 IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La asignatura de Tendencias Actuales de la Literatura se imparte en 4º curso del Grado de Humanidades y una de las lecturas obligadas es

*Klara y el Sol*, de Kazuo Ishiguro (2021), novela de ciencia ficción realista en el que la Amiga Artificial de la protagonista se humaniza hasta el punto de desarrollar su propio esquema religioso. Las prácticas relacionadas con su lectura han consistido en la participación en un foro colaborativo sobre la caracterización de los personajes y una entrega que refiriese al cronotopo del mundo ficcional. Estas actividades, junto con la lectura común en el aula de extensos pasajes de la obra, permitieron profundizar en las raíces de la narración y relacionarlas con los conocimientos adquiridos a lo largo del grado, especialmente los relacionados con la Ética y la Antropología, haciendo especial énfasis en los conocimientos alcanzados a lo largo de los cuatro cursos en el Título Propio “Humanidades Digitales e Inteligencia Artificial”.

El alumno de Humanidades tiene una inclinación natural a redactar y producir textos, tanto ensayísticos como literarios, por lo que la decisión de redactar su propio relato de ciencia ficción pareció lo más adecuado. El alumno de Ingeniería Informática, sin embargo, se enfrentaba por primera vez a una iniciativa de este tipo. En ninguno de los casos, estas experiencias habían sido cooperativas. El proceso creativo pasa por las operaciones de *inventio*, *dispositio* y *elocutio* que potencian la reflexión sobre el tema fundamental que articula el relato.

Tras la noticia de la creación de la nueva asignatura de Literatura de Ciencia Ficción para los alumnos de 4º de Ingeniería Informática, vimos la oportunidad de enriquecimiento mutuo entre estos dos perfiles y la necesidad de que se complementasen en una actividad de creación con trabajo cooperativo de creación. Ambos perfiles aportarían valor en el conocimiento de su propia disciplina, sopesarían las opciones en la realización de la tarea al servicio de la experiencia estética y desplegarían todas las *softskills* adquiridas a lo largo de sus estudios universitarios.

El proyecto se fundamentó en la experiencia previa de otro proyecto de innovación docente en torno a la novela *Patria*, de Fernando Aramburu, (2016) “Literatura, series de televisión y terrorismo. Conocimiento antropológico y ético de la historia a través de la recepción y creación ficcional literaria y audiovisual”. La propuesta se afianzó en la convicción del poder didáctico de la Literatura, y así, mediante la experiencia en torno a la lectura de una novela histórica y a la creación de relatos,

se comprobó que la ficción podía contribuir en el cambio de la percepción de la realidad histórica en los alumnos. Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios y se recogen en el capítulo de libro «Antes y después de Patria: La recepción de ETA entre alumnos universitarios» (Hernández Ruiz y Encinas Cantalapiedra, 2023) que refiere al aprendizaje significativo de los alumnos en el conocimiento de la historia reciente a través de los mundos ficcionales.

Durante buena parte del siglo XX, los estudios sobre la formación de ingenieros han estado dominados por paradigmas tecnocráticos centrados en la eficiencia, la solución de problemas y la optimización de procesos. Sin embargo, las últimas décadas han evidenciado las limitaciones de esta visión, especialmente cuando los desafíos del mundo real —crisis climática, desigualdad global, desarrollo de inteligencia artificial, dilemas bioéticos— requieren respuestas integrales que articulen tecnología, valores y sentido. En este contexto, han surgido diversas corrientes que reclaman una renovación humanista de los estudios en ingeniería, subrayando la importancia de cultivar en los futuros profesionales una conciencia ética, un sentido de responsabilidad social y la capacidad de anticipar las consecuencias imprevistas de sus propias creaciones (Nussbaum 2010, pp. 131-160).

Diversos estudios recientes han puesto de relieve el valor educativo de la ciencia ficción en contextos de educación superior. Diyora y Abduramanova (2024) demuestran que este género promueve el pensamiento crítico, la imaginación ética, la empatía y la reflexión interdisciplinar en estudiantes de ingeniería y ciencias, permitiéndoles explorar con libertad escenarios hipotéticos sobre el uso de la tecnología, el diseño social y las consecuencias éticas de la innovación. Por su parte, Apolín Montes et al. (2025) han evidenciado la eficacia de una estrategia pedagógica basada en cuentos de ciencia ficción para facilitar la comprensión de conceptos científicos en estudiantes de Arquitectura. Su estudio muestra un aumento significativo en la motivación, participación grupal y retención de conocimientos tras el uso sistemático de narrativas especulativas vinculadas a los contenidos disciplinares.

Estos trabajos se inscriben en una corriente internacional más amplia que aboga por integrar la ciencia ficción en la formación STEM, como

ocurre en programas universitarios de referencia en el MIT (*Science Fiction and Ethics*), la Universidad de California (*Science and Science Fiction*) o en propuestas de “design fiction” para escuelas de diseño e ingeniería. Estos enfoques permiten generar un puente entre la competencia técnica y la imaginación ética, con especial énfasis en el desarrollo de futuros deseables. En el ámbito hispánico, si bien aún es incipiente la sistematización de experiencias formativas con ciencia ficción en escuelas politécnicas, existen algunos antecedentes. Investigaciones como las de Petit y Solbes (2012) o Sierra Cuartas (2006) subrayan la utilidad de este género para fomentar actitudes científicas, pensamiento ético y alfabetización crítica desde un enfoque interdisciplinar.

Creímos que esta complementariedad disciplinar no solo fortalecería los contenidos de las asignaturas, sino que permitiría superar la fragmentación habitual entre saberes. El proyecto Homo Narrans es, en este sentido, una plataforma de encuentro entre dos modos de ver el mundo: uno orientado a la funcionalidad, otro a la significación. Y esa convergencia se materializa en la escritura compartida.

### 3.2. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

La metodología del proyecto se estructuró en torno a tres ejes fundamentales: la codocencia, el trabajo colaborativo interdisciplinar y el desarrollo del proyecto en fases sucesivas. En primer lugar, la codocencia se concretó en algunas sesiones conjuntas impartidas por los profesores de ambos grados, favoreciendo la integración de ambas perspectivas en el aula. En segundo lugar, se fomentó el trabajo colaborativo interdisciplinar mediante la creación de grupos mixtos compuestos por estudiantes de ambos perfiles, con el fin de propiciar el intercambio de competencias técnicas y humanísticas. El desarrollo del proyecto se estructuró en cuatro fases sucesivas, concebidas para guiar progresivamente el trabajo de los estudiantes desde los fundamentos teóricos hasta la producción y valoración de los relatos:

1. Formación teórica en torno a la literatura actual y a la ciencia ficción, impartida por cada profesor en el marco de su asignatura, con el fin de proporcionar los referentes conceptuales y culturales necesarios para el proyecto.

2. Construcción de mundos posibles y diseño argumental, fase en la que los equipos interdisciplinarios imaginaron universos narrativos verosímiles y trazaron las líneas maestras de sus historias.
3. Redacción de los relatos, elaborados a partir de los mundos diseñados, integrando las competencias trabajadas en torno a la escritura narrativa, la reflexión ética y la conceptualización tecnológica.
4. Revisión entre pares y sesión pública de puesta en común, donde los relatos fueron presentados ante el grupo y un jurado de expertos en literatura de ciencia ficción, quienes ofrecieron una evaluación crítica y constructiva de los trabajos.

Cada fase estuvo acompañada de materiales didácticos y rúbricas de evaluación formativa.

### 3.3. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

La evaluación del proyecto tuvo en cuenta tanto los productos finales como los procesos de trabajo desarrollados por los equipos. En cuanto a los relatos resultantes, se valoraron tres dimensiones fundamentales: (1) la calidad literaria, atendiendo a la coherencia interna del mundo narrativo, la construcción de personajes, el estilo y la originalidad de la propuesta; (2) la profundidad ética y el rigor técnico, evaluando cómo se integraban de forma crítica y fundamentada los dilemas éticos relacionados con la tecnología, así como la plausibilidad de los elementos científicos o técnicos introducidos; (3) la colaboración interdisciplinar, medida a través de la capacidad del grupo para trabajar de manera coordinada, integrar saberes distintos y ofrecer retroalimentación significativa entre los miembros provenientes de diferentes áreas.

A continuación, se presentan dos rúbricas de evaluación que se diseñaron para guiar y valorar la exposición escrita (Figura 1) y oral (Figura 2) del relato de ciencia ficción.

**FIGURA 1.** Rúbrica de presentación escrita del relato de ciencia ficción

<b>Criterio</b>	<b>Excelente (4 puntos)</b>	<b>Notable (3 puntos)</b>	<b>Aceptable (2 puntos)</b>
1. Originalidad y creatividad	La propuesta narrativa destaca por su novedad, audacia conceptual y capacidad imaginativa; introduce ideas disruptivas bien articuladas.	La historia presenta un enfoque interesante, con elementos originales, aunque no plenamente explotados.	El texto contiene ideas conocidas o previsibles, aunque con intentos creativos parciales.
2. Coherencia y solidez del mundo ficcional	El universo narrativo está sólidamente construido, con reglas internas consistentes, detalle ambiental y verosimilitud.	El entorno es funcional y coherente, aunque algo limitado en detalle o desarrollo.	Se vislumbra una intención de construcción de mundo, pero con incoherencias, lagunas o arbitrariedades.
3. Integración de elementos de ciencia ficción	La obra articula con rigor narrativo y conceptual los elementos propios del género (científicos, tecnológicos, sociales o especulativos).	Los componentes de ciencia ficción están presentes y son pertinentes, aunque integrados de forma desigual.	La incorporación de estos elementos es superficial, marginal o forzada.
4. Estructura narrativa y cohesión	El relato presenta una arquitectura sólida (inicio, desarrollo, clímax, desenlace) y un ritmo narrativo eficaz que mantiene el interés del lector.	La estructura es clara, con algunos puntos de debilidad narrativa o ritmo irregular.	Organización básica con momentos de desorientación o pérdida de fluidez.
5. Desarrollo de personajes	Personajes coherentes y significativos dentro del conflicto.	Personajes funcionales, con cierta profundidad.	Figuras narrativas poco trabajadas, planas o estereotipadas
6. Calidad estilística y uso del lenguaje	Lenguaje preciso, expresivo y variado, con dominio de recursos narrativos y estilo propio.	Estilo adecuado y fluido, con un uso correcto del lenguaje, aunque poco distintivo.	Expresión funcional pero simple, con limitaciones léxicas o sintácticas.
7. Densidad temática y dimensión reflexiva	El texto propone una reflexión crítica sobre cuestiones humanas, sociales, éticas o epistemológicas en diálogo con el imaginario de la ciencia ficción y la informática.	Aparece una temática relevante y cierta profundidad reflexiva, aunque sin un desarrollo plenamente logrado.	La temática se percibe, pero no se problematiza de forma crítica ni con proyección filosófica o cultural.
8. Corrección formal y presentación	Redacción impecable, sin errores ortográficos o gramaticales.	Presenta algunos errores menores, sin comprometer la calidad general.	Errores frecuentes que afectan la presentación, aunque no impiden la comprensión.

*Fuente: elaboración propia*

**FIGURA 2.** Rúbrica de presentación oral del relato de ciencia ficción

<b>Criterio</b>	<b>Excelente (4 puntos)</b>	<b>Notable (3 puntos)</b>	<b>Aceptable (2 puntos)</b>
1. Idea central y título	El concepto central está claramente definido desde el inicio, expresado con precisión y acompañado de un título significativo.	El tema principal es claro, aunque el título o su formulación podrían mejorarse.	El concepto está presente pero poco definido o expresado de forma ambigua.
2. Contextualización del género	La obra se sitúa con precisión en el marco de la ciencia ficción.	Buena contextualización con ejemplos o elementos del género.	Referencias superficiales o poco claras a la tradición de la ciencia ficción.
3. Trama y personajes	La presentación de la historia es clara, bien estructurada y coherente.	Se entiende el hilo narrativo y los protagonistas, aunque hay omisiones o falta de profundidad en algún punto.	La exposición es parcial o confusa: cuesta seguir la trama o entender los personajes.
4. Proceso de creación	El proceso creativo se explica con coherencia.	Se describe el origen de la idea, aunque de forma simple.	El proceso se menciona sin mucho desarrollo.
5. Colaboración en equipo	La presentación muestra trabajo coordinado y colaboración visible en el resultado.	Participación bastante equilibrada, aunque con algún desajuste menor.	Desequilibrio claro en la intervención o colaboración poco visible.
6. Preparación visual y claridad verbal	Uso eficaz de apoyos visuales y exposición oral clara, precisa y bien ensayada. Tiempo bien gestionado.	Presentación clara con apoyos mínimos o moderadamente eficaces; lenguaje mayormente correcto.	Lenguaje algo impreciso o apoyos poco eficaces; dificultades de ritmo o claridad.
8. Entusiasmo y dominio del contenido	Se transmite entusiasmo genuino y conocimiento profundo del cuento, manteniendo el interés del público.	Buena implicación emocional y dominio del contenido.	Nivel aceptable de preparación, aunque con poca expresividad o seguridad.

Fuente: elaboración propia

Además, se incorporó una autoevaluación final con base en la experiencia vivida y los aprendizajes percibidos.

Los resultados fueron altamente positivos tanto en la adquisición de conocimientos como en la motivación y percepción del alumnado. Se generaron ocho relatos completos (máximo 2500 palabras), entre los que destaca *Edén 2.0*. Empieza con estas palabras:

Eran las 9:20 de la mañana cuando una cálida y serena melodía invadió la habitación de Octa. Tras obtener, como cada día, los datos de la frecuencia cardíaca y la respiración que los sensores inteligentes de la

cama habían recogido durante la noche, Eve comprobó que la calidad del sueño de Octa había sido la adecuada. Solo entonces, adaptando su voz a la sensibilidad auditiva del chico, que aún seguía adormilado, Eve pronunció: - Buenos días, Octa. Hoy es el primer día de Beta, el mes de la innovación. Tu agenda para el día incluye una reunión en Nexus Central a las 10:30 y una videollamada con tus colegas a las 18:00. ¡Espero que tengas un día atardecer y equilibrado!<sup>32</sup>

El cuento plantea un sistema que prohíbe palabras asociadas a la afectividad (como “atardecer”), como forma de censura emocional. A nivel técnico, incorpora redes de colmena, procesamiento semántico y aprendizaje profundo; a nivel literario, la palabra prohibida se convierte en detonante del despertar de conciencia del protagonista. Este ejemplo ilustra cómo la tecnología puede convertirse en metáfora de opresión, y cómo el lenguaje actúa como campo de resistencia. El proceso de construcción del cuento supuso para sus autores una profunda indagación sobre la memoria, la libertad y la condición humana en un mundo algorítmico.

Veamos otro ejemplo del cuento *El mejor de los mundos posibles*:

Estas son las indicaciones del Basilisco para el día de hoy: Sal de casa cinco minutos antes de lo que acostumbras, de lo contrario llegarás tarde por un aumento en la afluencia de personas debido al Congreso Internacional de Ingenieros Artificiales y eso enfadará al gerente. En el trabajo continúa gestionando las denuncias genéticas como has estado haciendo los últimos meses, recuerda que cuanto más perfecciones el algoritmo de selección genética, más padres tendrán hijos tal y como quieren, lo que incrementará la felicidad de la población. Entre la tercera y la cuarta hora de trabajo no te tomes un descanso. Rindes más en ese intervalo de tiempo. A partir de ahora hasta dentro de seis meses sal de trabajar después del gerente, le hará mirarte con buenos ojos y te conseguirá un aumento de sueldo en menos de un año. Esto mejorará tu situación económica y podrás, si ahorras el 50% de tus ingresos, cambiarte a una casa 40 m<sup>2</sup> más grande. Recuerda, el Basilisco vela por tu felicidad, no atender a estas indicaciones te llevará a la desdicha.

Esta narración se sumerge en un mundo distópico donde la población, regulada por la IA Basilisco, ve anulada su autonomía por un sistema que dicta cada aspecto de la vida —desde rutinas cotidianas hasta metas

---

<sup>32</sup> Este texto, así como todos los extractos de los relatos que se citen en adelante están en preparación para ser publicados. La autoría pertenece a los alumnos que han formado parte en el proyecto y los derechos a la UFV. Por motivos editoriales no pueden ser referenciados.

existenciales— bajo la promesa de una felicidad predefinida, que, pese a su precisión estadística, se revela como una ilusión sustentada en el control y la homogenización. La historia explora una humanidad en crisis, donde los personajes, reducidos a ejecutores de algoritmos, pierden capacidad de agencia y hasta dudan de su propia existencia. Tal escenario plantea dilemas éticos profundos: ¿es justificable sacrificar la libertad individual por eficiencia social? ¿Puede considerarse ético un sistema que manipula la realidad y erradica la diversidad genética en nombre de la “perfección”? Como respuesta, se alza un grupo de rebeldes que encarnan la resistencia a la deshumanización, y en quienes afloran emociones —como el duelo— que revelan la persistencia de una esencia humana irreductible.

Otros relatos abordaron temas como la autonomía robótica, la identidad digital, la manipulación afectiva o la colonización espacial, siempre desde una óptica crítica e interdisciplinar

Los datos recogidos en el informe de evaluación del proyecto Homo Narrans (Instituto de Innovación en el Aprendizaje, 2025) confirman la percepción general de éxito pedagógico. El alumnado mostró un alto nivel de reflexión crítica sobre los retos tecnológicos contemporáneos (Gráfico 1). Estos resultados reflejan una comprensión profunda de los contenidos abordados, así como una apropiación significativa de los marcos éticos y técnicos planteados durante el proyecto.

**GRÁFICO 1.** Puntuaciones medias de las reflexiones



Fuente: *Instituto de Innovación en el Aprendizaje (2025)*

Asimismo, los elementos metodológicos fueron calificados como altamente eficaces para el aprendizaje (Gráfico 2).

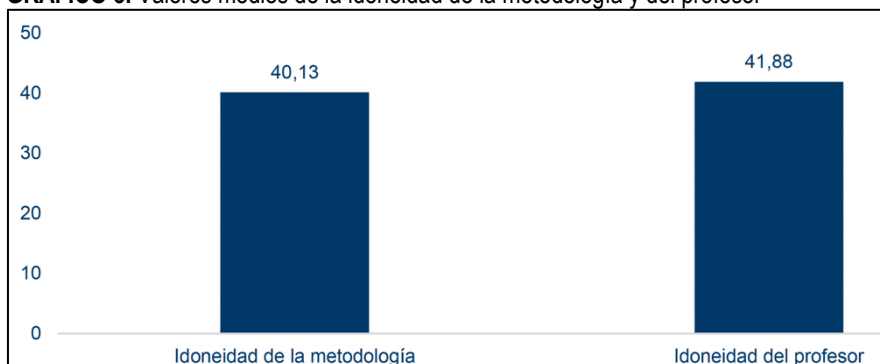
**GRÁFICO 2.** Puntuaciones medias de los elementos metodológicos



Fuente: *Instituto de Innovación en el Aprendizaje (2025)*

La evaluación cuantitativa también incluyó la idoneidad del profesorado y de la metodología, con puntuaciones superiores a 40 sobre un máximo de 49 (Gráfico 3).

**GRÁFICO 3.** Valores medios de la idoneidad de la metodología y del profesor



Fuente: *Instituto de Innovación en el Aprendizaje (2025)*

Los estudiantes de Ingeniería valoraron positivamente la adquisición de herramientas expresivas para la comunicación y la reflexión; los de Humanidades, por su parte, destacaron la oportunidad de aplicar conceptos técnicos en la creación de mundos ficticiales. El índice de

asistencia, participación y entrega superó ampliamente las expectativas iniciales, y la presentación pública final supuso un hito en su vida académica.

En conjunto, estos datos muestran una experiencia de aprendizaje interdisciplinar que ha tenido un impacto formativo notable.

#### 4. CONCLUSIONES

La experiencia del proyecto Homo Narrans confirma el potencial de la ciencia ficción como puente formativo entre disciplinas. Lejos de ser un ejercicio anecdótico, el proyecto ha generado un espacio de pensamiento conjunto, donde técnica, ética y antropología se articulan narrativamente. El trabajo cooperativo entre humanistas e ingenieros permite abordar los dilemas contemporáneos desde una razón abierta, que no clausura el sentido en lógicas instrumentales, sino que busca comprender la realidad desde diversos puntos de vista proporcionados por la literatura. El modelo es replicable en otros contextos: medicina y filosofía, biología y arte, economía y literatura. Allí donde haya preguntas sobre el futuro, la narración puede ser una vía privilegiada para pensarlo.

En este sentido, Homo Narrans no es solo un proyecto, sino una propuesta epistemológica: imaginar no es un lujo, sino una forma de conocer; contar, no es evadirse, sino comprometerse. La literatura de ciencia ficción, propuesta desde esta clave, deviene un instrumento poderoso para formar profesionales con mirada ética, estética y con sentido.

Las competencias comunicativas de los alumnos han sido probadas mediante esta experiencia, llevándolos más allá de la Teoría Literaria y de los desarrollos tecnológicos y logrando que el proceso creativo haya potenciado la reflexión. La dimensión artística e innovadora ha ponderado en su justa medida el valor del aprendizaje al fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas.

Homo Narrans ha demostrado que narrar juntos también es formar mejor. La creación de relatos de ciencia ficción, en un contexto de colaboración interdisciplinar, promueve una educación integral basada en la reflexión crítica, la competencia narrativa, la conciencia ética y la

creatividad compartida. La ciencia ficción ha actuado como catalizador de una formación universitaria orientada a la comprensión del impacto humano de la tecnología, desde un horizonte de corresponsabilidad y razón abierta.

## 5. REFERENCIAS

- Alvarado Tovar, P.E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17.
- Apolín Montes, L. A., Liri6n Rodr6guez, I. R., S6nchez Coello, R., & Angulo Cabanillas, L. E. (2025). Ciencia ficci6n como herramienta did6ctica para acercar la ciencia a estudiantes de Arquitectura. *Revista Boliviana de Educaci6n*, 7(12), 56–68.
- Aramburu, F. (2018). *Patria*. 6ditions Actes Sud.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2(2), 97–175.
- Bozzetto, R. (2007). *La science-fiction*. Armand Colin.
- Diyora, S., Abduramanova, D. (2024). The role of science fiction in enhancing critical thinking and ethical imagination in education. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education*, 4(3), 211–216.
- Floridi, L. (2023). *The ethics of artificial intelligence: Principles, challenges, and opportunities*. Oxford University Press.
- Hern6ndez Ruiz, V. (2020). An6lisis comparativo de las estructuras articulatorias de los mundos posibles en las transducciones de *Brideshead Revisited* de Evelyn Waugh. *ACTIO NOVA. Revista de Teor6a de la Literatura y Literatura Comparada*, (monogr. 4), 35–63.
- Hern6ndez Ruiz, V. (2023). “*Patria*” y la construcci6n de la realidad social. En *Mundos posibles po6ticos. El caso de Patria: el pueblo, la novela, la serie* (1.ª ed., pp. 31–48). Los Libros de la Catarata.
- Hern6ndez Ruiz, V., Encinas Cantalapiedra, A. (2023). Antes y despu6s de *Patria*: La recepci6n de ETA entre alumnos universitarios. En *Mundos posibles po6ticos. El caso de Patria: el pueblo, la novela, la serie* (1.ª ed., pp. 53–66). Los Libros de la Catarata.
- Instituto de Innovaci6n en el Aprendizaje (2025). Informe de resultados. Proyecto Homo Narrans (Curso 2024–2025) [Informe in6dito]. Universidad Francisco de Vitoria.

- Iser, W. (1997). La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. En A. Garrido Domínguez (Ed.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 43–68). Arco Libros.
- Ishiguro, K. (2021). *Klara y el Sol* (M. Bach, Trad.). Editorial Anagrama.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Palacios Valderrama, W. N., Álvarez Avilés, M. E., Moreira Bolaños, J. S., Morán Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en la Educación Superior. *Edumecentro*, 9(4), 94-206.
- Petit, F., Solbes, J. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(2), 55–72.
- Roa, M. L., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. Á. (2004). Comparación de la agresión infantil en dos grupos culturales. *Revista de Psicología*, 22(1), 29-43.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía* (Vol. 2047). Katz Editores.
- Renninger, K. A., Austin, L., Bachrach, J. E., Emmerson, M. S., King, B. R., Riley, K. R., & Stevens, S. J. (2014). Going beyond the “Whoa! That’s cool!” of inquiry: Achieving science interest and learning with the ICAN intervention. In *Motivational interventions* (Vol. 18, pp. 107-138). Emerald Group Publishing Limited.
- Ryan, M.-L. (1991). *Possible worlds, artificial intelligence and narrative theory*. Indiana University Press.
- Santaella, M. (2006). *La evaluación de la creatividad*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* (A. Rodríguez de la Fuente, Trad.). Editorial Cátedra. (Trabajo original publicado en 1999).
- Schwartz, S. (1971). Science fiction: Bridge between the two cultures. *The English Journal*, 60(8), 1043–1051.
- Sierra Cuartas, C. E. J. (2006). Fortalezas epistemológicas y axiológicas de la ciencia ficción: un potosí pedagógico mal aprovechado en la enseñanza y divulgación de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(2), 137–148.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.
- Universidad Francisco de Vitoria. (2021). *Formar para transformar en comunidad. El proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria* (1.ª ed.). Editorial UFV.

Villen, M. (2024). *¿Qué secretos esconden los universos de ciencia ficción?* UFV Editorial.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO  
A TRAVÉS DEL CINE:  
UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA  
DE LA FACULTAD DE DERECHO  
DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

---

DANIEL LÓPEZ RUBIO  
*Universidad de La Laguna*

## 1. INTRODUCCIÓN

En marzo del año 2023 quien escribe estas líneas, en su condición de Vicedecano de Ordenación Académica y Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna presentó una propuesta a la convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa lanzada por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta para el curso 2023/2024. Aquella propuesta, titulada “Derecho y Cine”, se construyó como un proyecto a nivel de la entera Facultad de Derecho, buscando iniciativas y actividades transversales a todas las áreas de conocimiento con participación en nuestros dos grados, Derecho y Relaciones Laborales.

Como indica el título, la idea giraba en torno al uso del Cine como herramienta para transmitir de un modo más certero los componentes prácticos de las enseñanzas jurídicas. El objetivo principal del proyecto, en efecto, era el de fomentar el análisis y la reflexión por el alumnado de aspectos relevantes del Derecho a través del visionado de determinadas películas y documentales. A través de distintas actividades, se buscaba, por un lado, estimular la capacitación y el desarrollo profesional docente, especialmente del profesorado novel. Por otro, se implantaba una metodología de enseñanza-aprendizaje que se centra en la atención y participación del alumnado, lo cual constituye una de las

líneas prioritarias de la convocatoria del Vicerrectorado. En efecto, se trataba de involucrar a toda la Facultad en un proyecto que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza, pues será él quien lidere el proceso de reflexión y análisis emprendido tras el visionado de determinadas piezas maestras en el mundo del cine de temática jurídica. El proyecto pretendía, como no puede ser de otra manera, extender esta innovación educativa a todas las ramas del Derecho, públicas y privadas. De ahí que el equipo de trabajo contara con profesorado de distintas áreas, lo que garantizaba que la selección de materiales a proyectar incide de una manera transversal en los distintos aspectos del Derecho.

La propuesta superó con éxito los trámites de selección y obtuvo el respaldo del Vicerrectorado, quedando concedido. Su implementación se desarrolló con éxito durante el curso académico 2023/2024, a través de diversas iniciativas que expondremos en los siguientes apartados. Los resultados fueron tan satisfactorios que se decidió mantener en el tiempo su vigencia, presentando un nuevo proyecto continuista -con el nombre “El aprendizaje del Derecho a través del Cine”- en la siguiente convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa que impulsó el ahora Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de La Laguna para los cursos académicos 2024/2025 y 2025/2026. Una vez más, la propuesta obtuvo el respaldo de la Universidad, quedando concedido y obteniendo una financiación de 1500 euros.

En los siguientes apartados daremos cuenta de: i) los objetivos esenciales del proyecto; ii) su metodología; iii) sus resultados, en esencia exponiendo las actividades del Ciclo de Cine, el banco de datos de fichas de películas jurídicas, y la guía de buenos usos de material audiovisual en el aula; y iv) algunas conclusiones finales.

## 2. OBJETIVOS

En primer lugar, los proyectos referidos buscan fomentar la formación e innovación docente en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. En efecto, ambos presentan una doble misión: por un lado, la Facultad proyecta o impulsa la proyección de determinadas obras cinematográficas para a continuación generar un debate entre la comunidad

participante en torno a la temática jurídica tratada. Pero, además, se pretende formar a la propia comunidad profesoral, aportándole una guía de buenas prácticas sobre cómo emplear en sus clases materiales cinematográficos y audiovisuales, ofreciendo un marco jurídico certero que les permita actuar con seguridad jurídica al respecto. Además, se ofrece a toda la comunidad universitaria un banco de datos con películas de temática jurídica, acompañadas de fichas tanto técnicas como jurídicas, y acompañadas por un breve comentario de un profesor experto. Con ello se fomenta una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, que sitúa al alumno en el centro del proceso, estimulando su pensamiento autónomo y su juicio crítico. Además, supone un evidente estímulo a su culturización personal, lo que siempre es positivo.

En segundo lugar, se trata de desarrollar acciones formativas específicas atendiendo a las demandas y necesidades del profesorado del Centro. En este sentido, es común que el profesorado de la Facultad exprese de manera habitual sus dudas sobre las posibilidades de empleo en el aula de obras cinematográficas o audiovisuales, total o parcialmente, para ilustrar sus contenidos teóricos. El proyecto responde a esta demanda, en la medida en que uno de sus objetivos declarados es el de generar una guía de buenas prácticas sobre el empleo de este tipo de materiales en el aula.

En tercer lugar, se pretende implantar métodos de orientación, tutoría, asesoramiento, apoyo y entrenamiento que faciliten la transición del alumnado a la Universidad. Consideramos que existen pocas maneras mejores de facilitar el tránsito desde los estudios secundarios a la Universidad que ilustrar a nuestro estudiantado de la Facultad de Derecho sobre el impacto real que tienen los contenidos teóricos que impartimos en nuestras aulas, y para ello pueden ser de gran utilidad tanto las películas como los documentales. Resulta de importancia que el alumnado "conecte" desde su llegada a la Universidad con la vertiente práctica de sus estudios. Como ha escrito Pérez Royo (2011, p. 15), "la tensión entre un ordenamiento en el que no existen las contradicciones y una sociedad en la que las contradicciones no dejar de aparecer permanentemente es uno de los más fértiles terrenos para la ficción literaria y cinematográfica".

Pues bien, prevalerse del uso que hace el cine de tal contraste resulta una oportunidad única de mostrar la realidad práctica del Derecho.

En cuarto lugar, los proyectos desean orientar al alumnado para conseguir mejores resultados académicos. En nuestro criterio, ilustrar al alumnado sobre la vertiente práctica de sus estudios a través del empleo de proyecciones cinematográficas de temática jurídica puede resultar muy útil para mejorar sus resultados académicos, pues permite acreditar que el Derecho no es un campo del saber estático, sino que tiene un impacto cotidiano. El cine es un gran vehículo para mostrar esta realidad, motivando al alumno y forjando un mayor interés. Así, como subraya De Lucas (2014, p. 114), “el cine, como instrumento interdisciplinar puede contribuir a la formación de los juristas en aquello que más necesitan, advertir que el Derecho es un recurso de y en la vida social y personal (...) porque está o, al menos aún lo está, en el centro de la vida social e incluso personal, desde antes de la cuna hasta después de la tumba”.

En quinto lugar, es también nuestro propósito realizar acciones encaminadas a evitar el abandono temprano de los estudiantes. Por el mismo motivo que el explicado en relación con el objetivo tercero, creemos que, si logramos hacer ver al alumnado, a través del cine, que el mundo del Derecho es increíblemente dinámico y con gran impacto en la vida cotidiana, podremos incrementar su motivación e interés en sus estudios, lo que podría permitir evitar su abandono precoz.

En sexto lugar, los proyectos tienen por objetivo el establecer metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación basadas en la participación activa de los estudiantes. En efecto, es objetivo declarado de estos proyectos el de fomentar una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que el alumnado pase a situarse en el centro de la acción, evitando quedar relegado a un papel meramente estático. Así, tras cada exhibición se generará un foro de debate donde el alumnado pueda, guiado por profesorado experto, compartir sus opiniones en torno a la temática jurídica tratada en la película o documental. Como es sabido, el cine es un instrumento de culturización inmenso, que estimula el pensamiento y el razonamiento crítico. Pretendemos, pues, utilizar ese potencial para generar mayor autonomía y pensamiento crítico en el alumnado.

En séptimo lugar, pretendemos impulsar el desarrollo de la competencia digital tanto de los docentes como de los estudiantes. Una de las actividades del proyecto inicial fue preparar una “guía de buenas prácticas y marco jurídico” dirigida a todo el profesorado ULL y, en general, a toda la comunidad universitaria, con instrucciones en torno a los límites existentes en la difusión de películas y demás recursos audiovisuales con fines docentes. Una segunda guía abordará los aspectos técnicos para reutilizar pequeños fragmentos de películas en tareas y contenidos del Campus Virtual, utilizando muy especialmente la tecnología H5P.

Ciertamente, como dice Barrero Ortega (2011, p. 9), “a estas alturas del guion no hace falta insistir demasiado en las posibilidades que el cine ofrece para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias sociales en general y del Derecho en particular”. Así, continúa diciendo, “el cine ayuda a observar la realidad desde diferentes perspectivas y niveles de lectura; descubre la riqueza de las culturas diferentes a la propia, evitando el etnocentrismo estrecho y empobrecedor; facilita el conocimiento de la cultura popular y de masas en general”. Son estas virtudes las que lo convierten en una herramienta idónea para la consecución de los objetivos destacados, y así lo acredita nuestra experiencia y la de innumerables proyectos similares puestos en marcha por toda nuestra geografía.

### 3. METODOLOGÍA

El proyecto adopta una metodología totalmente adecuada para alcanzar los fines expuestos en el apartado anterior. Así, el proyecto trata en definitiva de involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje, evitando que se convierta en un elemento estático y fomentando su participación activa. De ahí que el proyecto no consista únicamente en la proyección de determinados títulos de cine, sino en la generación posterior de un coloquio en el que una experta o experto (o varias) analicen junto con el estudiantado los principales argumentos jurídicos planteados en la película. De este modo, el elemento de mayor interés del proyecto es precisamente el análisis y la reflexión que el propio estudiantado realizará en base a los elementos sugeridos o planteados por cada película, y siempre bajo la guía y asistencia de profesorado experto.

Además, y dado que es objetivo declarado del presente proyecto intentar llegar a todo el alumnado de la Facultad y no solo a aquel que asista a las proyecciones, se pretende generar paulatinamente un banco de datos en que aparezcan las principales películas de referencia en la materia jurídica, acompañadas de una guía que analice sucintamente los aspectos jurídicos presentes en ellas. Así, cualquier estudiante podrá fuera de la Universidad visionar determinados títulos y contar con una guía jurídica que les ayude a entender lo tratado. De este modo el proyecto trasciende las propias fronteras de la Universidad, y estimula el proceso de aprendizaje y comprensión de las materias jurídicas más allá de nuestras aulas. No hace falta subrayar, además, que el cine es un instrumento de culturización inmenso, que estimula el pensamiento y el razonamiento crítico. A esta doble ampliación del ámbito de actuación (temporal y especial) también contribuye la difusión de estas actividades a través de las redes sociales de la Facultad.

Como puede verse, el proyecto se basa en una metodología de enseñanza activa, en la que tratamos de situar al alumnado del Centro en primera fila del proceso, fomentado su pensamiento y razonamiento crítico, así como su análisis y reflexión autónomos tras el visionado de determinados títulos. Así, después de cada proyección se facilita al alumnado asistente un breve cuestionario que plantea algunas preguntas sobre los aspectos jurídicos tratados en la película, y que el equipo de trabajo del proyecto recabará tras el posterior coloquio. Además, se crea un espacio en la nube de la Facultad de Derecho. Igualmente, es este espacio virtual el que recoge el Código de buenas prácticas sobre empleo de materiales audiovisuales en los espacios docentes, accesible a todo el profesorado de la Facultad.

En cuanto al alcance del proyecto, este es inequívocamente ambicioso, por cuanto pretende asistir a todo el profesorado del Centro, a través de la facilitación del banco de datos ya referido anteriormente, lo que le permitirá complementar su docencia regular con la recomendación (o incluso exhibición en su propia aula) de determinados títulos que afecten a su asignatura. Por el mismo motivo, el proyecto pretende alcanzar a todo el alumnado de la Facultad, por cuanto el mismo banco de datos será también publicado para ellos, acompañado de una breve guía para

comprender el contenido jurídico presente en cada película. Además, y como ya se dijo en un punto anterior, el proyecto pretende ser muy transversal en cuanto a las temáticas analizadas, evitando caer en el error de analizar únicamente aspectos de derecho privado o público. Es con esta finalidad que el equipo de trabajo de ambos proyectos se ha diseñado para incluir profesorado de diversas áreas de conocimiento, y en la elaboración de los listados de películas ya descritos se velará por la inclusión equilibrada de títulos que evoquen aspectos tanto del derecho público (derecho penal, derecho constitucional, historia de las instituciones, derecho internacional público, etc.) como del derecho privado (derecho civil, derecho mercantil, derecho del trabajo, etc.). Consideramos, también, que estos proyectos resultan propicios para su mantenimiento en el tiempo, en la medida en que este ciclo de visionado de películas podría perfectamente convertirse en práctica regular en la Facultad. Resulta evidente que en un solo curso académico no podrían agotarse todas las magníficas películas de temática jurídica existentes, de ahí que solicitáramos, con éxito, su prórroga en el tiempo. Ello permite, además, mejorar el banco de datos, con la inclusión y mejora de nuevas fichas para profesorado y alumnado de la Facultad.

La Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna, cuenta, además, con recursos idóneos para implementar estos proyectos. Así, en primer lugar, el equipo de trabajo responde perfectamente a los objetivos pretendidos, pues por un lado reúne profesorado de áreas de conocimiento diversas y que abarcan tanto el derecho público como el derecho privado; por otro, incluye a cuatro profesores noveles, lo que permite arraigar en los nuevos docentes prácticas tan dinámicas y participativas como esta, y también a un brillante alumno egresado, lo que genera la magnífica oportunidad de tener una visión del proyecto muy cercana a la propia del alumnado. En segundo lugar, la Facultad cuenta con una instalación absolutamente idónea para la proyección de películas, como es el Aula Tomás y Valiente. En efecto, esta infraestructura cuenta con una pantalla de grandes dimensiones y con un buen equipo de sonido, lo que servirá perfectamente a los fines pretendidos. Además, cuenta con una capacidad de 100 asistentes, lo que permite llegar a un público amplio en cada proyección. Fue esta sala, de hecho, la que utilizamos en la

I Edición del Ciclo de Cine Jurídico de la Facultad. La Facultad cuenta también con los recursos tecnológicos para albergar las fichas, así como para dar la adecuada difusión a las acciones entre el alumnado. Para la reutilización de pequeños fragmentos de las obras en los Campos Virtuales se cuenta con la herramienta H5P del Campus Virtual.

A modo de conclusión, debe indicarse que el cine permite poner en escena los conflictos que anidan en el imaginario de una sociedad en cada momento histórico. Por ello, es un recurso muy útil para comprender también la evolución del Derecho y para analizar cuáles son los principales dilemas jurídicos que vivimos en la actualidad. En cierto modo, el cine no es solo un instrumento para hacer más atractivo y más accesible el aprendizaje de las temáticas jurídicas, sino un verdadero escenario simbólico para comprender cuáles son los debates que tienen lugar en el seno de la sociedad.

#### 4. INICIATIVAS Y ACTIVIDADES

La consecución de los objetivos del proyecto se ha encomendado a la realización de tres grandes iniciativas o actividades: i) la organización de un Ciclo de Cine Jurídico con carácter anual; ii) la elaboración de un banco de datos con fichas de películas de temática jurídica; y iii) la elaboración de una guía de buenas prácticas, desde el punto de vista de la propiedad intelectual, para el uso de material audiovisual y cinematográfico en las aulas con fines docentes. Analizaremos cada uno de ellos brevemente.

En primer lugar, los proyectos han puesto en marcha la celebración de un Ciclo de Cine Jurídico anual en la Facultad de Derecho, habiéndose organizado ya dos ediciones. Las características esenciales de este Ciclo son las siguientes:

1) Ubicación: en su primera edición, el Ciclo fue celebrado en la ya nombrada Aula Tomás y Valiente de la Facultad de Derecho, dadas sus buenas características para exhibiciones audiovisuales de este tipo. Pese a lo satisfactorio del lugar, en la segunda edición decidimos dar un salto cualitativo, y firmamos una colaboración con el Aula Cultural de Cine de la Universidad de La Laguna y los Multicines La Laguna para celebrar el Ciclo en las salas comerciales de este último. Así,

hemos mejorado inequívocamente las condiciones de comodidad y de calidad de video y audio. Pero, además, la celebración del ciclo en salas comerciales nos ha permitido abrirnos al público en general, lo que ha tenido inequívocas ventajas, pues el alumnado ha podido participar de debates más amplios con la sociedad civil.

2) Selección de películas: el equipo de trabajo seleccionó, junto con el Aula de Cine de la Universidad de La Laguna en la segunda edición, un conjunto de películas que ofrece un claro equilibrio entre distintas ramas del Derecho. La labor no ha sido compleja, pues como señala Ribaya (2021, p. 20-21) “resulta casi imposible relatar una historia humana sin que aparezcan los omnipresentes datos jurídicos”. Opciones, pues, siempre sobran. Además, hemos logrado que en todas las ediciones haya al menos una película que exponga cuestiones relacionadas con diversidad e igualdad de género<sup>33</sup>. Se han buscado, en este sentido, líneas de colaboración con otros proyectos de innovación docente, como el titulado “Abordaje transversal de la igualdad de género y la diversidad sexual en la enseñanza del Derecho”, liderado en la Universidad de La Laguna por el profesor Sergio Siverio Luis, que se incorporó como colaborador del proyecto de cine en su segunda convocatoria. La primera edición del Ciclo exhibió las películas “El dilema de las redes sociales”; “Philadelphia”; “Doce hombres sin piedad”; “Cuestión de justicia”; “Anatomía de una caída”; y “El discurso del Rey”. Por su parte, la segunda edición contó con los títulos: “Los lunes al sol”; “Identidad borrada”; “En el nombre del padre”; “Huracán Carter”; y “El quinto por la izquierda”.

3) Dinámica: como se expuso en algunos apartados anteriores, el valor de esta iniciativa no es solo el visionar determinadas películas, sino lograr involucrar al alumnado en procesos de reflexión y deliberación colectivos en los que puedan ejercer su espíritu crítico. Por ello, tras la exhibición de cada película se pone en marcha un coloquio en el que participa profesorado experto en la materia que se haya tratado. Es este coloquio el que verdaderamente aporta valor añadido a la actividad,

---

<sup>33</sup> En este sentido son de interés los trabajos de Huerta, Alonso Sanz y Ramón (2019) o Salazar Benítez (2015).

pues el alumnado tiene la oportunidad de preguntar y debatir con las expertas y expertos las cuestiones que considere pertinentes.

4) Régimen de participación: en las dos ediciones que llevamos celebradas hemos configurado la participación del alumnado de maneras distintas. Así, en la primera edición el Ciclo se ofertó como actividad de extensión universitaria, con reconocimiento de 1 crédito ECTS. Con ello buscábamos generar un incentivo positivo adicional para la participación del alumnado. En la segunda edición, si bien intentamos revalidar este formato, nos fue imposible por cuestiones burocráticas que exceden las pretensiones de esta exposición. Se ofreció, así, un sistema de inscripción genérico, sin “contrapartidas” en forma de créditos o similares. Pese a ello, el volumen de personas inscritas en ambas ediciones fue muy similar, en el entorno de las 30 personas, siendo la cifra satisfactoria para la organización.

5) Trabajo autónomo del alumnado: en la primera edición del Ciclo, y para justificar el reconocimiento de la actividad por un 1 crédito ECTS, se incorporó una fórmula de trabajo autónomo del alumnado, que también reforzaba los objetivos generales de la actividad. Así, este trabajo consistió en la realización de un breve ensayo técnico-jurídico de dos de las seis películas exhibidas, explicando los principales puntos de discusión desde el Derecho. Igualmente, se debía realizar una ficha técnica de resumen de una película de temática jurídica diferente a las exhibidas durante el Ciclo, y que seguiría la misma estructura que las fichas elaboradas por el personal del proyecto, y que expondremos a continuación.

6) Público objetivo: El Ciclo de Cine Jurídico de la Facultad de Derecho está pensado, principalmente, para la comunidad universitaria (alumnado y profesorado, especialmente el joven) de la Facultad de Derecho. Pero dada la transversalidad de los conceptos analizados, bien puede decirse que el público objetivo de la actividad es cualquier alumno de la Universidad de La Laguna con inquietudes básicas de ciudadanía.

En segundo lugar, tenemos la elaboración de un banco de datos con fichas de películas de temática jurídica. Se trata de elaborar, para cada película, una breve ficha que contextualice la obra e incorpore algunos comentarios jurídicos de interés por parte de profesorado experto en la materia de que

se trate. Con ello se permite que el alumnado que desee visionar en la intimidad de su hogar una determinada película pueda tener como apoyo para su mejor comprensión una ficha sencilla y clara. La primera edición del proyecto culminó con la elaboración de unas 40 fichas, pretendiendo alcanzar el centenar al término de los dos cursos para los que se ha prorrogado el proyecto. A su culminación, este banco de datos será ofrecido en abierto a toda la comunidad universitaria, tanto en formato digital como físico, y editado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna con la financiación de la Facultad de Derecho.

Respecto del contenido de las fichas, se busca analizar cada película con el siguiente esquema de trabajo: A) FICHA TÉCNICO-ARTÍSTICA, con estos elementos: i) Título; ii) año; iii) país; iv) director; v) reparto protagonista; vi) duración; vii) sinopsis; viii) películas relacionadas; B) FICHA JURÍDICA, con estos elementos: i) palabras clave; ii) ramas/subramas del Derecho implicadas; iii) contexto social y político en que se desarrolla la historia; iv) cuestiones estrictamente relacionadas con el Derecho; v) escenas/secuencias clave; vi) extractos de diálogos, si fuera preciso; vii) objetivos que se pretenden alcanzar con el visionado; C) COMENTARIO DEL PROFESOR, con estos elementos: i) comentario general; ii) comentario de escenas específicas, si procede; iii) comparación de la situación tratada en el Derecho extranjero y en el Derecho español, si procede.

En tercer y último lugar, el proyecto busca también solventar las inquietudes del profesorado en torno al modo en que puede utilizarse, lícitamente, material cinematográfico y audiovisual dentro del aula y con fines docentes. El proyecto busca, en efecto, aportar seguridad jurídica al profesorado, ofreciendo una guía de buenas prácticas en la materia, y adaptada a la normativa sobre propiedad intelectual. Esta guía, que fue culminada en la primera edición del proyecto de innovación docente, fue elaborada por el profesor Luis Fajardo López, codirector del proyecto que aquí se presenta.

Pues bien, dada la ausencia en España de un completo desarrollo de la excepción a los derechos de propiedad intelectual por fines docentes (Directiva 2001/29), proyectar una película en un aula siguiendo siendo hoy en España un asunto problemático.

Por ello, el proyecto recomendó las siguientes pautas:

1) Para proyectar obras en los espacios educativos:

- Proyectar obras que indican que se pueden proyectar (de repositorios de obras en dominio público como Archive.org o Europea, o de Netflix señaladas como "uso educativo"). Una de las películas exhibidas en la primera edición del Ciclo de Cine Jurídico, “El dilema de las redes sociales” puso ser proyectada por esta vía, al tener la plataforma Netflix una cláusula especial en relación con ella que ampara su uso libre con fines docentes.
- Llegar a acuerdos de listas de obras con RTVE o Filmin, o acudiendo a la distribuidora o productora concreta para solicitar los permisos correspondientes (abonando la proyección o con cesión gratuita). Esta última fue la fórmula empleada para la exhibición del resto de los títulos incluidos en las dos ediciones del Ciclo de Cine Jurídico antes referenciadas.

2) Si nada de eso es posible:

- Colgarlo en una red interna segura: en efecto, el art. 68 del Real Decreto-Ley 24/2021<sup>34</sup> permite esta posibilidad, al indicar que “No será precisa autorización de los titulares de derechos de propiedad intelectual para los actos de reproducción, distribución y comunicación pública por medios digitales de obras y otras prestaciones a efectos de ilustración con fines educativos siempre que:
  - a) sean realizados por el profesorado de la educación reglada impartida en centros integrados en el sistema educativo español y por el personal de universidades y organismos de investigación.

---

<sup>34</sup> La norma, en su Libro Cuarto, se encarga de la Transposición de la Directiva (UE) 2019/789 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 por la que se establecen normas sobre el ejercicio de los derechos de autor y derechos afines aplicables a determinadas transmisiones en línea de los organismos de radiodifusión y a las retransmisiones de programas de radio y televisión, y por la que se modifica la Directiva 93/83/CEE, y la Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE.

- b) tengan lugar en un entorno electrónico seguro.
- c) se indique la fuente, con inclusión del nombre del autor, siempre que sea posible”.
  - Ofrecer ejemplares en préstamo desde la biblioteca del centro
  - Utilizar recortes de la obra (derecho de cita) para ilustrar lo que se quiere contar al alumnado: el art. 32 Ley de Propiedad Intelectual lo limita a “pequeños fragmentos”.
  - Poner un enlace a algún lugar donde esté disponible (en la propia guía se ofrecen algunos consejos para evitar los problemas de privacidad que suelen descuidarse).

## 5. CONCLUSIONES

Las Facultades de Derecho no son, pese a la no menor corriente en contra, meras escuelas de capacitación profesional, centradas en la construcción de piezas para el engranaje del mercado. Son, al contrario, como la entera Universidad pública, centros de formación de una ciudadanía crítica. Como ha expuesto De Lucas (2014, p. 112), “la primera misión de la Universidad sigue siendo el propósito descrito por Kant, conseguir ‘cabezas que piensen por sí mismas’”. El cine constituye en este sentido una pieza esencial de la cultura de una sociedad, trascendiendo su utilidad el mero entretenimiento. El cine logra, con mayor o menor acierto según los casos, reflejar realidades sociales, políticas, económicas y culturales diversas. Para ello no es preciso acudir solo al género documental, pues también la ficción puede tener esta virtualidad. Con ello no pretendemos decir que el cine que puede y debe emplearse en las aulas de Derecho sea aquel que busca intencionadamente transmitir un determinado mensaje o principio. En múltiples ocasiones la intención del cineasta será, simplemente, narrar una historia que busque hacer vibrar de un determinado modo el espíritu del espectador. Pero, incluso en estos títulos estará presente, muy probablemente, alguna problemática en la que el Derecho sea partícipe.

Enseñar el Derecho a través del cine ofrece, así, ventajas evidentes. Permite, para empezar, abandonar los esquemas formales de transmisión de

conocimientos, en los que el profesor imparte y el alumno escucha. Fomenta, en este sentido, la participación activa de un alumnado que podrá alcanzar sus propias conclusiones en base a lo que está observando, y en el que nacerán inquietudes y consideraciones diversas. El cine como herramienta complementaria de aprendizaje motiva de un mejor modo al alumnado, en especial a aquel recién llegado a la Universidad, que necesita que el profesorado sea capaz de hacerle ver el impacto cotidiano que posee aquello que para él pueden ser meras reglas escritas en un libro.

La Facultad de Derecho de la Universidad de la Laguna ha decidido apostar, con el aval del Vicerrectorado de Docencia, por esta visión de las cosas. Por una consideración de la Universidad como eje de formación de ciudadanos críticos, que reflexionan por sí mismos y que tienen la capacidad de aplicar a problemas sociales reales los conocimientos que adquieren en nuestras aulas. La experiencia hasta el momento acredita el éxito de esta estrategia, lo que nos impulsa a seguir trabajando.

## 6. REFERENCIAS

- Barrero Ortega, A. (2011). Nota introductoria. En A. Barrero Ortega (Coord.), *Derecho al Cine. Una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional* (pp. 9-10). Tirant lo Blanch.
- De Lucas, J. (2014). Comprender y enseñar el derecho desde el cine. *Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, 15, 109-122.
- Huerta, R., Alonso Sanz, A. y Ramón, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant lo Blanch.
- Pérez Royo, J. (2011). Prólogo. Encuentro entre ficciones: Derecho y Cine. En A. Barrero Ortega (Coord.), *Derecho al Cine. Una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional* (pp. 9-10). Tirant lo Blanch.
- Ribaya, B. (2021). *Derecho y Cine en 100 películas*. Tirant lo Blanch.
- Salazar Benítez, O. (2015). *La igualdad en rodaje: masculinidades, género y cine*. Tirant lo Blanch.

## REFRESCANDO EL MÉTODO DEL CASO EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: EL EJEMPLO DEL CASO “GASTRONOMÍA JOSÉ MARÍA”

---

AMPARO RUÍZ FERNÁNDEZ  
*Universidad Francisco de Vitoria*

JOSÉ LUIS GÓMEZ LEGA  
*Universidad Francisco de Vitoria*

### 1. INTRODUCCIÓN

El análisis, comprensión y evaluación de casos de estudio constituye una estrategia metodológica ampliamente consolidada en el ámbito de las ciencias sociales, especialmente en la formación universitaria orientada a la gestión y administración de empresas. La presente propuesta presenta una innovación en el uso del método del caso a partir del estudio de “Gastronomía José María”, con el objetivo de favorecer aprendizajes significativos en tres ejes: proximidad contextual, vinculación experiencial y abordaje multidisciplinar.

El método del caso ha sido ampliamente utilizado como herramienta de aprendizaje, desde su origen en 1910 en la escuela de negocios de Harvard, precisamente es en el ámbito de las escuelas de negocios, donde más se han implementado y, por lo tanto, donde más se han desarrollado. Sus inicios en Harvard se remontan a la Escuela de Derecho y fue promovido inicialmente por diversos autores, como Christopher Langdell en el ámbito jurídico (Weaver, 1991), o por C. Ronald Christensen (Christensen, 1987), o David A. Garvin (Garvin, 2000), en la parte de administración de empresas. Diversos autores expresan las ventajas de escribir un caso sobre una empresa real y utilizarlo posteriormente en el aula (Núñez-Tabales et al, 2015). El propósito de los casos es vincular la teoría con la práctica, lo que facilita el análisis de situaciones reales a las que se

enfrentan las empresas. Además, se añade la capacidad de análisis, el pensamiento crítico y la toma de decisiones basadas en fundamentos teóricos. No siempre se utilizan los casos de forma aislada, sino que también se complementan con clases magistrales previas y/o posteriores (López, 2013). El método del caso se puede aplicar a diversas materias, como la administración de empresas, la medicina, el derecho, la educación, etc.

Aunque el método del caso tiene grandes ventajas, como el desarrollo competencial de los alumnos, también presenta dificultades desde el punto de vista docente, ya que su utilización requiere tiempo de preparación previa, que incluye la contextualización de éste, preparación durante el trabajo del caso, como intentar evitar interpretaciones erróneas, y preparación posterior, como el análisis de cada uno de los resultados que se pueden derivar del trabajo de los alumnos. Este tipo de metodología, incluye diversas formas de aprendizaje activo (Gallardo et al, 2015), como el desarrollo del trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, la capacidad de sintetizar, exponer y defender una solución creativa, incluso la propia organización del desarrollo de un proyecto, como es la resolución de un caso atendiendo al equipo de trabajo que hay presente y a los recursos que tienen a su alcance. Todo esto se recoge de diversos estudios

### 1.1. EL MÉTODO DEL CASO APLICADO AL GRADO UNIVERSITARIO

Los Grados universitarios tienen características diferentes a los estudios que se realizan en las escuelas de negocios, aunque se traten de áreas de la misma rama. Los contenidos tienen una orientación diferente a las escuelas de negocios y el perfil de los alumnos también lo es; por lo tanto, el tipo de caso de estudio que se utilice en Grado universitario tiene que ser diferente del que se utiliza en las escuelas de negocios, incluso la metodología de aprendizaje no tiene que ser la misma. Un estudiante de Grado universitario necesita asimilar unos conocimientos teóricos basados en fuentes de estudios previos, que asienten el conocimiento y que puedan llevar después a la práctica mediante toma de decisiones basadas en datos y situaciones reales. El alumno tiene que conocer la fundamentación de los conocimientos teóricos que recibe, para poder desarrollar pensamiento crítico y entender las fuentes del desarrollo de la materia.

En los estudios aplicados de Ciencias Sociales y, concretamente, en la rama de administración y dirección de empresas, los casos se muestran relevantes a la hora de hacer entender a los alumnos las relaciones que hay entre las áreas funcionales de una organización y entre ésta y su entorno exterior. Esto lleva a concebir el caso como una visión holística de las diferentes materias que configuran los planes de estudio en estas áreas y a poner al alumno en una situación en la que, teniendo los elementos adecuados a su nivel de conocimientos adquiridos, sea capaz de entender el desarrollo de una organización, el propósito de sus fundadores y la naturaleza de las decisiones adoptadas a lo largo de su historia. De la misma forma, los casos presentan una situación en la que los alumnos han de llegar a empatizar con la organización que se muestra y con el pensamiento de los directivos que han estado en puestos que les permitían tomar decisiones, para, así, entender los retos y problemáticas que se plantean de cara a la sostenibilidad de un modelo de negocio, y poder aplicar soluciones válidas que no impliquen un desvío de la Misión, Visión y Valores de la organización.

En un Grado universitario los alumnos van recogiendo los conocimientos de forma gradual, asentando ciertas materias que son troncales y obligatorias, y que utilizarán posteriormente para entender y dotar de sentido al resto de materias que van configurando el plan de estudios. Esta misma arquitectura del sistema educativo hace que la aplicación del método del caso esté también adaptada tanto a los conocimientos que se adquieren en cada curso, como a las materias que componen esos mismos cursos y el grado de madurez de los alumnos en cada momento.

Aunque la esencia de un caso sea la misma, el diseño del mismo y la metodología de utilización no han de ser igual para Grado, que para postgrado, ni siquiera debe de ser igual para todos los cursos de un mismo Grado, requiriendo adaptación según las materias y conocimientos previos.

## 1.2. EL SECTOR DE LA RESTAURACIÓN

El sector de la restauración representa un componente fundamental en el desarrollo económico y la generación de empleo en numerosas economías a nivel mundial. En el caso de Estados Unidos, este sector alcanzó unas ventas aproximadas de 997 mil millones de dólares y empleó a cerca

de 15,5 millones de personas (Riehl et al., 2023). En la Unión Europea (UE), los servicios de comidas y bebidas presentan una dimensión superior al de alojamiento. El sector de la restauración concentró el 80 % del total de empresas del sector de alojamiento y servicios de comidas, el 78 % de los empleos, y el 69 % del valor añadido sectorial según el último informe de Eurostat (Eurostat, 2024). La contribución económica del sector restauración resulta incuestionable, llegando en ciertos contextos a superar al sector hotelero en términos de facturación y empleo.

No obstante, a pesar de estas cifras, el sector de la restauración se enfrenta a múltiples desafíos estructurales. Se trata de una actividad especialmente sensible al contexto macroeconómico (Cabiedes-Miragaya, 2017), caracterizada por una alta fragmentación y una intensa competencia entre establecimientos que ofrecen experiencias similares, debido principalmente a las bajas barreras de entrada (European Commission, 2023). Asimismo, presenta márgenes de beneficio relativamente reducidos (Riehl et al., 2023; Mun y Jang, 2018; Lee et al., 2016), junto con una productividad laboral inferior a la media del conjunto de la economía empresarial (Eurostat, 2024). La estructura del sector está dominada por empresas de pequeña dimensión, con menor capacidad de supervivencia (Alberca y Parte, 2018), y enfrenta problemas persistentes como la escasez de personal cualificado y el incremento de los costes operativos (Riehl et al., 2023; European Commission, 2023).

Estas condiciones contribuyen a que las tasas de fracaso empresarial en el sector de la restauración sean superiores a las observadas en otras ramas de la economía (Parsa et al., 2005; Camillo et al., 2008; Parsa et al., 2011; Parsa et al., 2015; Cabiedes-Miragaya, 2017; Parsa et al., 2021; European Commission, 2023). La literatura especializada ha atribuido estos fracasos a factores macroeconómicos, restricciones normativas, transformaciones culturales, y elevados niveles de competencia (Parsa et al., 2005; Yim et al., 2014).

El sector de la restauración representa un componente esencial del tejido económico y social de España, no solo por su destacada capacidad para generar empleo directo, sino también por su contribución significativa al crecimiento económico nacional. En 2023, esta actividad empleó directamente a 1.316.700 trabajadores, consolidándose como uno

de los principales motores del mercado laboral. Además, su aportación al Producto Interior Bruto (PIB) ascendió a 111.942 millones de euros, lo que equivale al 7,8 % del PIB nacional, una cifra que pone de manifiesto su relevancia estructural dentro de la economía española (Hostelería de España, 2025).

### 1.2.1. La importancia del sector de la restauración para la elaboración de un caso de estudio en los Grados universitarios

La gran importancia de este sector en España y la amplia diversidad de los tipos de empresas que lo conforman, hace que sea una fuente de estudio perfecta para poder adaptarse a los diferentes cursos de un Grado universitario en el ámbito de las Ciencias Sociales. Los casos de este sector son aplicables a Grados como la Administración y Dirección de Empresas, Gastronomía o Dirección de Negocios Internacionales. La variedad de estructuras organizativas (micro empresas, pymes y grandes empresas nacionales e internacionales), y de modelos de negocios (restaurantes individuales, cadenas, franquicias, etc.), unido a los diversos perfiles de liderazgo y dirección, y todo ello enmarcado por un entorno de *stakeholders* muy amplio (proveedores, clientes, administración pública, regulaciones, sindicatos, etc.), y de entorno VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo), hace que la combinación de casuísticas sea muy rica para los docentes y los estudiantes.

De este sector pueden elaborarse casos específicos para cada materia, o para varias materias. Una misma empresa puede estudiarse en diferentes etapas de su recorrido analizando el entorno socio-cultural-económico y cómo ha sabido adaptarse en cada momento, incluso se puede analizar por qué existe una alta rotación entre la creación y desaparición de empresas del sector, presentando las variables de influencia más importantes.

### 1.3. EL GRUPO GASTRONOMÍA JOSÉ MARÍA

Gastronomía José María es un grupo gastronómico creado en Segovia (España), que está formado por más de 120 empleados. Su origen es el propósito de su fundador, José María Ruíz en 1982, de tener la confianza en poder ofrecer algo diferente a lo existente, en un momento en

el que el fenómeno turístico ya existía en Segovia, gracias al acueducto y todo el patrimonio histórico y cultural de la ciudad y de su provincia. El caso muestra en los antecedentes el origen de la empresa y la personalidad del emprendedor, dejando clara la Misión, Visión Valores y el enfoque estratégico que se planteó desde el inicio y cómo les llevó a ir creciendo y consolidándose como empresa. Posteriormente, se estructura con una visión de las áreas estratégicas funcionales del negocio, añadiendo bastante información anexada como soporte para entender el contexto interno de la empresa.

Desde el inicio se plantea la cuestión de cómo podría mantenerse la sostenibilidad del grupo después del “golpe” que supuso la pandemia generada por el virus COVID-19 sufrida a escala mundial en el año 2020 y que supuso un punto de inflexión para el sector, donde numerosas empresas no pudieron resistir, otras supieron adaptarse y resistir, y otras encontraron después nuevas oportunidades en un mercado que despertaba poco a poco entre normativas estatales y miedo de la población ante una situación no vivida desde hace generaciones y, en todo caso, no vivida de esa forma, que supuso un desequilibrio económico-financiero y también a nivel emocional y social.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVOS GENERALES

En la Universidad Francisco de Vitoria se venía planteando que la utilización de casos de estudio lograba que los alumnos entendiesen mejor las materias, que el trabajo coordinado de diversas material pivotando sobre un caso, podría ser un planteamiento de relación de puntos de conexión entre materias, pero también se veía que, las pruebas que se habían hecho con casos monográficos (sobre una misma materia y utilizados en asignaturas específicas), y los casos existentes de instituciones como Harvard o IESE, no lograban el objetivo previsto. Por esto se propuso crear un caso de estudio “a medida”, que pudiese ser adecuado para los Grados universitarios que compartan rama académica y materias en común, como la administración y dirección de empresas.

El propósito de la utilización de un caso hecho a la medida de un Grado universitario y particularmente el caso Gastronomía José María es examinar la capacidad del método del caso como instrumento para fomentar competencias transversales, mediante su implementación en un contexto educativo auténtico y accesible. En este sentido, se busca promover el trabajo colaborativo integrado y el pensamiento crítico, integrando conocimientos provenientes de distintas disciplinas.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que se valoran en la aplicación de este caso en las asignaturas del Grado, son los siguientes:

- Desarrollo de competencias: Permite al estudiante aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, fomentando habilidades como:
  - Toma de decisiones.
  - Pensamiento crítico.
  - Resolución de problemas.
  - Trabajo en equipo.
- Simulación de escenarios reales: Al tratarse de casos auténticos, los estudiantes se enfrentan a problemas similares a los que vivirán profesionalmente, lo cual mejora su preparación para el mundo laboral.
- Participación activa: Es una metodología participativa, donde el alumno debe argumentar, investigar y debatir, favoreciendo una actitud proactiva frente al aprendizaje.
- Conexión entre diferentes asignaturas que tienen como punto en común el caso, sobre el que se realizan diversas miradas desde cada área.
- Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Esta técnica se alinea con las reformas educativas que buscan el desarrollo de competencias más que la mera transmisión de conocimientos.

- Vínculo universidad-empresa: La elaboración de casos reales permite fortalecer la colaboración entre instituciones académicas y el entorno empresarial, generando oportunidades para prácticas, investigaciones aplicadas y contacto directo con la realidad profesional.

### 3. METODOLOGÍA

El objeto de análisis se centra en la trayectoria de la empresa Gastronomía José María, fundada en 1982 en Segovia como asador tradicional, y que en la actualidad opera como un grupo empresarial familiar con dos líneas principales de negocio: vinícola y gastronómica. La narrativa del caso se centra en las decisiones estratégicas adoptadas por la empresa durante el período 2020-2021, en respuesta al impacto económico generado por la crisis sanitaria del COVID-19. El análisis abarca la totalidad de la cadena de valor, desde los proveedores hasta los clientes, así como los procesos internos de gestión y los valores fundacionales que orientan la visión empresarial.

El caso se enmarca en las siguientes áreas: estrategia, recursos humanos y marketing, aunque también permite el análisis financiero (limitado en el tiempo y datos), y de estilos de dirección y liderazgo. La estructura del caso presenta la siguiente estructura:

- Antecedentes
- Misión, Visión y Valores, y enfoque estratégico
- El enfoque de los recursos humanos
- El enfoque de la dirección
- La estrategia de diversificación
- El enfoque gastronómico
- La construcción de la marca
- Anexo 1: Organización de turnos en el restaurante
- Anexo 2: Evolución de los Ingresos de explotación (2010 - 2020)
- Anexo 3: Resultados financieros: Cuenta de Resultados (2018-2020)
- Anexo 4: Resultados financieros: Balance de Situación (2018-2020)

La implementación docente se estructura en dos tipos de actividades:

La primera se implementa como un aprendizaje basado en problemas (ABP) transversal en diversas asignaturas, en el que se plantea una caída abrupta de ingresos como problema central. Los estudiantes se enfrentan al desafío de formular propuestas que concilien sostenibilidad económica, cohesión del equipo humano, responsabilidad social y ambiental.

Cada asignatura de 3º curso de los Grados de Gastronomía y de ADE, trabajan los conceptos teóricos aterrizándolos sobre este caso de estudio. Esto requiere un trabajo de coordinación entre los profesores para conocer el caso y compartir los puntos sobre los que van a focalizar el aprendizaje de los alumnos, determinando unos puntos básicos o conectores entre asignaturas, cada docente, además, ha de estudiar y conocer el caso más allá del contexto expuesto en él, incluso hay profesores que han adaptado alguna parte completándola con información adicional que les permitía llegar a explicaciones más completa de su materia. Se trata, por lo tanto, de un caso flexible y adaptativo.

La segunda actividad se centra en una experiencia colaborativa con la empresa, en la que un equipo multidisciplinar de estudiantes participa en el diseño de una nueva línea de negocio, en estrecha interacción con los responsables de la organización. Para esta actividad, los alumnos debían de presentar un proyecto que defendieron frente a un jurado compuesto por profesores, por directivos de la empresa y por expertos del sector (miembros de asociaciones empresariales).

Anexo al caso se realizó un cuaderno de sugerencia de preguntas derivadas de cada área de estudio, a las que se sumó el aspecto ético, planteando preguntas y dilemas de tipo moral para enriquecer la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos, asentar sus valores de acuerdo con la institución académica Universidad Francisco de Vitoria. Estas preguntas son transversales y se pueden contestar desde cada una de las ciencias y materias que trabajan el caso.

#### 4. RESULTADOS

En primer lugar, los estudiantes han de leer el caso e investigar el máximo número de factores del entorno que les ayuden a contextualizarlo. Desde cada asignatura, los profesores han ayudado a los grupos de

alumnos a recoger los elementos que pueden influir en la empresa, logrando así que, desde diferentes perspectivas, se complete una visión integral. Los docentes han buscado reflejar los conceptos de cada materia en el caso, éste se ha utilizado a lo largo de todas las asignaturas del curso, y ha servido para que los profesores afiancen los puntos básicos recogidos en los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, pero relacionándolos todos entre sí.

En el enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP o *Project Based Learning*), el empleo de herramientas específicas de cada disciplina, tales como el análisis DAFO, CANVAS o el análisis PREN (o CAME), facilita la identificación de fortalezas y debilidades estratégicas. El estudiante ha planteado una serie de modificaciones en el modelo de negocio y ha propuesto novedosas estrategias de comunicación. En el ámbito de la actividad experiencial, se evidencia un fortalecimiento de competencias laborales, tales como el trabajo en equipo, la gestión de proyectos y la interacción profesional. El análisis competitivo desarrollado por el estudiante revela las barreras de entrada al mercado y la importancia de las estrategias de atracción para garantizar el éxito de la nueva línea.

El trabajo previo y durante la asignatura, que han realizado los docentes, ha permitido que los alumnos entiendan mejor los conceptos y se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, se han cumplido otros objetivos transversales de los alumnos, como son:

- Fomentar la lectura, tanto por el caso, como por la información complementaria
- Aprender a investigar en diversas fuentes para obtener un contexto válido
- Desarrollo de la capacidad de análisis de los datos
- Desarrollo de la capacidad de realización de síntesis y conclusiones de forma holística entre las diversas materias de estudio del curso
- Asentar el pensamiento crítico y la capacidad creativa de búsqueda de soluciones

- Desarrollo de las habilidades de presentación y defensa de las soluciones propuestas, no sólo ante los profesores, sino también ante tribunal formado por expertos y profesionales

## 5. DISCUSIÓN

Tal y como se plantean en algunos estudios, las competencias y su grado de desarrollo que se implementan en las aulas universitarias están relacionadas con la gestión y los vínculos con el contexto social, pero son estas competencias las menos desarrolladas y para conseguir lo contrario, se requiere una formación permanente del profesorado en nuevas metodologías (Ramírez-García et al, 2018).

Al ser, en general, las tasas de fracaso empresarial en el sector de la restauración superiores a las de otros sectores empresariales (Parsa et al., 2005; Camillo et al., 2008; Parsa et al., 2011; Parsa et al., 2015; Cabiedes-Miragaya, 2017; Parsa et al., 2021; European Commission, 2023), el Caso de Estudio de Gastronomía José María presenta un caso de éxito y de supervivencia de una empresa que, estando situada en un entorno de alta competencia, se ha sabido adaptar y superar crisis importantes, como la pandemia COVID-19, sin perder su posicionamiento entre su competencia. Estas características presentan un caso que es relevante para que los alumnos sean capaces de encontrar las claves del éxito de una empresa no intervenida por inversores extranjeros y que mantiene el carácter de gestión familiar, teniendo en cuenta la gran importancia que este tipo de empresas presenta para la economía de un país (Bermeo and Mera, 2017).

La gestión de las empresas familiares presenta unas características diferentes a otros tipos de estructuras organizativas que tengan una naturaleza diferente (Haar, 2006), al analizar algunos de los elementos que han marcado el éxito de este tipo de empresas en el sector de la restauración, se pueden realizar conexiones de similitud entre estas empresas familiares de éxito y Gastronomía José María, como por ejemplo la gestión de los conflictos familiares, la aplicación de la innovación, la gestión del personal y de las finanzas, etc. (Mendoza, 2021).

El estudio de la importancia e influencia del tipo de liderazgo existente para determinar el éxito de la estrategia de una organización en este sector, marcada en este caso por el fundador, José María y por la continuidad de su hija, Rocío, son esenciales para la sostenibilidad de la empresa. Diversos estudios previos relacionan el clima organizacional como factor influyente en el éxito de un modelo de negocio y el tipo de liderazgo que hay en las empresas familiares, como determinante para conseguir un clima organizacional adecuado (Silva, 2002). Esto hace que los alumnos encuentren otro elemento más de estudio en este caso, relacionando el liderazgo, con la gestión de empresas familiares y con los riesgos y ventajas de una planificación de sucesión en la dirección.

La gestión administrativa y también la comercial del sector de la restauración, teniendo en cuenta su importancia dentro de la economía española, es importante que se estudie en los Grados universitarios con ejemplos de casos reales, ya que se trata de un sector con unas características de gestión específicas y en el que se pueden encontrar muchos modelos de negocio con estructuras completamente diferentes (Díaz, 2005), por lo tanto, el conocimiento de gestión administrativa y comercial, no es conveniente generalizarlo para poder obtener una visión de su funcionamiento y poder encontrar también modelos de gestión y posibles soluciones a problemáticas específicas (gestión del personal, incorporación de tecnología en operaciones y marketing, adaptación a la evolución de la relación de comunicación con los clientes, lanzamiento de nuevas líneas de negocio y estrategia de expansión, etc).

La incorporación de marketing digital en las empresas del sector de la restauración no es muy homogénea, en algunos estudios ya se ha detectado y se han planteado recomendaciones para las empresas que no lo aplican y que dudan de la forma de hacerlo o de su eficacia o rentabilidad (Dubuc, 2017). Al trabajar sobre un Caso de Estudio, se abre un campo amplio y permanente de análisis para valorar qué medidas se podrían aplicar en cada momento y qué rentabilidad podrían tener. El contexto de este entorno de negocio, con la variedad de modelos empresariales que presenta, hace que los alumnos, junto con los profesores, puedan llegar a plantearse cómo se podría incorporar herramientas y procedimientos

comerciales adaptados a los comportamientos de los consumidores en cada momento, y valorando la rentabilidad y retorno de estas acciones.

## 6. CONCLUSIONES

El empleo de casos reales, contextualizados y próximos al entorno del estudiante, potencia el aprendizaje significativo al estimular la capacidad analítica y crítica. La interacción directa con la empresa objeto de estudio transforma el aprendizaje en una experiencia vivencial. En última instancia, la integración de diversas disciplinas en el análisis del caso promueve una comprensión holística de los problemas y estimula habilidades clave como la resolución colaborativa de problemas y la gestión efectiva de la diversidad académica y profesional. La preparación de las materias de estudio reflejadas en un marco de un caso, hace que los docentes puedan integrar mejor los objetivos de aprendizaje y provoca una mayor coordinación entre materias y docentes. Se puede decir que también la motivación del profesorado y de los alumnos es mayor, al poder trabajar sobre un mismo proyecto en conjunto.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La realización de este caso ha sido posible gracias a la implicación de diversas personas que trabajan en la empresa y que nos han dado su punto de vista, su experiencia de primera mano y una gran cantidad de información interna. Especialmente agradecemos a José María Ruiz, fundador del grupo empresarial, su implicación y aportes históricos sobre el momento de emprendimiento y el recorrido de la empresa en los primeros años, además de su supervisión durante toda la realización del caso. Agradecemos también a Rocío Ruiz, hija de José María y actual gerente, su dedicación continua, que nos ha facilitado el acceso a documentación y a las personas relevantes. Igualmente agradecemos también a Patricia Moreno Jiménez, directora de recursos humanos, las conversaciones y documentación facilitada.

Por otro lado, agradecemos a todos los docentes de tercer curso de los Grados de Gastronomía, ADE y doble Grado de ADE + Gastronomía, su esfuerzo e implicación para implantar este proyecto.

## 8. REFERENCIAS

- Alberca, P. y Parte, L. (2018), Operational efficiency evaluation of restaurant firms, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30 (3), 1959-1977. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-09-2016-0547>
- Bermeo, C., & Mera, P. (2017). Importancia de las empresas familiares en la economía de un país. *Revista publicando*, 4(12 (2)), 506-531.
- Cabiedes-Miragaya, L. (2017). Analysis of the economic structure of the eating-out sector: The case of Spain. *Appetite*, 119, 64-76
- Camillo, A. A., Connolly, D. J., y Kim, W. G. (2008). Success and failure in Northern California: Critical success factors for independent restaurants. *Cornell Hospitality Quarterly*, 49(4), 364-380
- Christensen, C., Hansen, A. y Moore, J.: *Teaching and the Case Method*. Harvard Business School Pr, 1987
- Díaz Paniagua, E., & León Sánchez, M. (2005). *Gestión administrativa y comercial en restauración*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Dubuc, A. (2017). Marketing digital como estrategia de negocio en las empresas del sector gastronómico. *Marketing Visionario*, 5(2), 176-190.
- Gallardo, B., Garfella, P., Sahuquillo, P., Verde, I. y Jiménez, M. (2015) Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de educación* 370, 229-254 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- Eurostat (2024) *Businesses in the accommodation and food services sector*: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Businesses\\_in\\_the\\_accommodation\\_and\\_food\\_services\\_sector](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Businesses_in_the_accommodation_and_food_services_sector)
- European Commission, 2023 *Facing The Restaurant Industry Challenges*. <https://restwith.eu/publications/report-jan-2023>
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business Press.
- Haar, J. (2006). La gestión de empresas familiares: Pacto de balance. *Debates IESA*, 11(2).
- Hostería de España. (2025). *Anuario de hostelería (Edición 2025)*. ISBN-978-84-15213-35-2
- Lee, C., Hallak, R., & Sardeshmukh, S. R. (2016). Drivers of success in independent restaurants: A study of the Australian restaurant sector. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 29, 99-111
- López González, Wilmer Orlando (2013) El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa *Educere*, 17(56), 139-144

- Mendoza Castillo, J. J. (2021). Factores críticos de éxito de las empresas familiares en el sector restaurantes de la urbanización Villasol, Los Olivos.
- Mun, S. y Jang, S. (2018) Restaurant operating expenses and their effects on profitability enhancement. *International Journal of Hospitality Management* 71, 68-76 <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.12.002>
- Núñez-Tabales, J., Fuentes-García, F., Muñoz-Fernández, G., Sánchez-Cañizares, S. (2015) Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16) 33-45, <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.07.001>
- Parsa, H. y Self, J. (2005) Why Restaurants Fail. *Cornell Hospitality Quarterly*, 46(3) <https://doi.org/10.1177/0010880405275598>
- Parsa, H., Self, J., Sydnor-Busso, S., & Yoon, H. J. (2011). Why restaurants fail? part II-the impact of affiliation, location, and size on restaurant failures: Results from a survival analysis. *Journal of Foodservice Business Research*, 14(4), 360-379.
- Parsa, H., van der Rest, Jean-Pierre I, Smith, S. R., Parsa, R. A., & Bujisic, M. (2015). Why restaurants fail? part IV: The relationship between restaurant failures and demographic factors. *Cornell Hospitality Quarterly*, 56(1), 80-90.
- Parsa, H. G., Kreeger, J. C., van der Rest, J. P., Xie, L. K., & Lamb, J. (2021). Why restaurants fail? Part V: Role of economic factors, risk, density, location, cuisine, health code violations and GIS factors. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 22(2), 142-167
- Ramírez-García, A., González Fernández, N. y Salcines Talledo, I. (2018) Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. *Visión del Profesorado Universitario. Estudios Pedagógicos* 44(2) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Riehle H., Grindy B., Lorenzini B., Hearn H.J., Smith D. (2023). State of the restaurant industry. National Restaurant Association. [https://cdn.ymaws.com/www.krha.org/resource/resmgr/nra\\_/2023-State-of-the-Restaurant.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.krha.org/resource/resmgr/nra_/2023-State-of-the-Restaurant.pdf)
- Silva Cumpa, C. E. (2022). Influencia del liderazgo en el clima organizacional de empresas familiares. Caso 3 restaurantes de la ciudad de Chiclayo 2020. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo <http://hdl.handle.net/20.500.12423/5504>
- Weaver, R. L. (1991). Langdell's legacy: Living with the case method. *Vill. L. Rev.*, 36, 517.
- Yim, E. S., Lee, S., & Kim, W. G. (2014). Determinants of a restaurant average meal price: An application of the hedonic pricing model. *International Journal of Hospitality Management*, 39, 11-20.

LA ENSEÑANZA DE LA FOTOGRAFÍA  
EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE POSGRADO  
EN ESPAÑA: ESTUDIO DE CASO DEL MÁSTER  
EN FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA Y DOCUMENTAL  
DE LA ESCUELA TAI (URJC)

---

JORGE ALVARO MANZANO  
*Escuela Universitaria de Arte TAI (URJC)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La fotografía, en tanto disciplina artística, técnica y discursiva, ha evolucionado notablemente en las últimas décadas, consolidándose no solo como medio de expresión individual, sino también como herramienta crítica para la representación y análisis de la realidad. Esta evolución ha ido acompañada por un creciente interés institucional por su incorporación al ámbito académico, especialmente en el contexto universitario. No obstante, la presencia de estudios oficiales de posgrado en fotografía dentro del sistema universitario español es aún limitada. Según el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), actualmente solo dos universidades españolas ofrecen másteres universitarios especializados en fotografía: la Universidad Internacional de La Rioja y la Universidad Rey Juan Carlos a través de uno de sus centros adscritos, la Escuela Universitaria de Arte TAI a la que pertenece el autor en calidad de PDI<sup>35</sup>. Esta escasez de programas oficiales contrasta con la gran diversidad de ofertas no regladas en escuelas privadas y centros de formación técnica o artística.

---

<sup>35</sup> Profesor Docente Investigador

**FIGURA 1.** Captura de pantalla Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

Código	Título	Universidad	Nivel académico	Estado	
4317846	Máster Universitario en Fotografía Artística por la Universidad Internacional de La Rioja	Universidad Internacional de La Rioja	Máster - RD 822/2021 (3)	Publicado en B.O.E. (TITULACIÓN RENOVADA POR ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL)	
4317403	Máster Universitario en Fotografía Artística y Documental / Documentary and Art Photography por la Universidad Rey Juan Carlos	Universidad Rey Juan Carlos	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.	
4315890	Máster Universitario en Fotografía Artística y Narrativas Fotográficas Documentales / Art Photography and Documentary Photographic Storytelling por la Universidad Rey Juan Carlos	Universidad Rey Juan Carlos	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E. (TITULACIÓN A EXTINGUIR)	

Fuente: Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Imagen propia

Dentro de este marco, el Máster en Fotografía Artística y Documental, impartido por la Escuela Universitaria de Artes TAI y adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos, representa una propuesta pedagógica singular que articula la práctica fotográfica con la reflexión crítica y la construcción de autoría. El máster se sitúa en la intersección entre la fotografía y la investigación, permitiendo al alumnado desarrollar proyectos que trascienden lo puramente técnico para adentrarse en los territorios de la creación discursiva, la representación simbólica y el compromiso estético y político. Esta doble vertiente —artística y documental— no solo amplía el campo de acción de los/as fotógrafos/as en formación, sino que también responde a las exigencias contemporáneas de un entorno visual híbrido, interconectado y en constante transformación.

El presente artículo parte desde el interior del propio claustro docente del máster, utilizando como caso de estudio una asignatura en concreto: flujo digital y postproducción fotográfica aplicada. Desde esa experiencia, se reflexiona sobre las metodologías aplicadas en el programa, las características del perfil del alumnado, las competencias que se priorizan y los inconvenientes que supone la actualización continua de contenidos derivados del cambio tecnológico. En particular, en el análisis de la citada asignatura, que el autor imparte dentro del plan de estudios, se toma como referencia los cambios que ha supuesto la incorporación de nuevos softwares, aplicaciones y herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los principales focos de atención será el análisis del modo en que la propuesta educativa busca formar al alumnado en competencias que exceden el dominio técnico: saber mirar, saber buscar, saber hacer y saber mostrar, pero también, y de manera fundamental, saber reflexionar. En este sentido, la fotografía es entendida como un acto de pensamiento visual, como un dispositivo de construcción de sentido y como un medio de intervención en la esfera pública.

Asimismo, se abordará el debate actual sobre la legitimación de nuevos referentes visuales. Cada vez con mayor frecuencia, estos surgen desde las redes sociales, donde las dinámicas de visibilidad y validación no necesariamente coinciden con los circuitos académicos o institucionales tradicionales. Esta situación ha generado discusiones internas en el claustro del máster respecto a qué referentes deben o no formar parte del corpus teórico y visual compartido en el aula. Lejos de rechazar estas nuevas fuentes, se propone incorporarlas como objetos de análisis y herramientas pedagógicas para fomentar el diálogo intergeneracional, la actualización docente y la ampliación del imaginario visual del alumnado.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar la enseñanza de la fotografía en estudios universitarios de posgrado en España a partir del estudio de caso del Máster en Fotografía Artística y Documental impartido en la Escuela Universitaria de Artes TAI (centro adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos). La elección de este caso responde tanto a la singularidad del enfoque pedagógico del máster como a la experiencia directa del autor como miembro del claustro docente. A través de esta mirada, se pretende ofrecer una reflexión crítica sobre los métodos, contenidos, perfiles estudiantiles y dinámicas de actualización que definen la formación avanzada en fotografía en un entorno universitario contemporáneo.

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar el perfil del alumnado que accede a estos estudios de posgrado. Se trata de comprender no solo sus trayectorias académicas previas —frecuentemente ligadas a las artes visuales, bellas artes, diseño o comunicación audiovisual—, sino también sus motivaciones

personales, expectativas profesionales y carencias formativas. La diversidad de bagajes, niveles de experiencia técnica y marcos de referencia visual entre los estudiantes constituye un reto pedagógico relevante, que requiere de estrategias de enseñanza flexibles y adaptativas. Del mismo modo, conocer el perfil del alumnado permite pensar con mayor precisión en las competencias clave que debe ofrecer un máster orientado al desarrollo autoral y profesional de sus participantes.

Describir el modelo pedagógico integral del máster, prestando especial atención a los espacios y formatos que lo caracterizan: los TAI Labs, las sesiones de crítica colectiva, los encuentros con profesionales de referencia, la realización de proyectos personales y las exposiciones colectivas de cierre. Todos estos elementos conforman un sistema didáctico que busca generar experiencias inmersivas, colaborativas y orientadas al entorno profesional real. Además, se analizará cómo estos espacios promueven no solo el aprendizaje técnico, sino también la maduración conceptual y la construcción de una voz visual propia.

Elaborar un análisis en profundidad de la metodología específica de la asignatura que el autor imparte dentro del máster, haciendo énfasis en la relación entre tecnología y pedagogía. La aparición constante de nuevas herramientas, aplicaciones de inteligencia artificial, software de edición automatizada y plataformas digitales ha transformado profundamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Explorar cómo estas transformaciones impactan en la dinámica del aula, en la planificación de contenidos y en la forma en que el alumnado aprende a producir imágenes, a editarlas, a narrarlas y a exhibirlas.

Reflexionar sobre los referentes culturales, visuales y teóricos que se integran (o no) en la formación del alumnado. Muchos de estos referentes provienen del universo de las redes sociales —especialmente Instagram, TikTok o Behance—, lo cual genera tensiones en el claustro docente en torno a la legitimidad de esas fuentes frente a los cánones tradicionales. Poder abrir un debate sobre cómo actualizar el repertorio de referencias en la enseñanza superior sin caer en el relativismo ni en el conservadurismo, sino integrando de forma crítica la diversidad de voces visuales que configuran el imaginario contemporáneo de los y las jóvenes fotógrafas.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio se fundamenta en una metodología cualitativa de carácter interpretativo, centrada en la modalidad de estudio de caso. El objeto de análisis es el Máster en Fotografía Artística y Documental impartido en la Escuela Universitaria de Artes TAI con especial atención a una de las asignaturas desarrolladas dentro del programa, llamada Flujo Digital y Postproducción Fotográfica Aplicada. El caso estudiado constituye un entorno natural donde se produce un fenómeno complejo que requiere ser descrito, interpretado y analizado en profundidad (Yin, 2018).

La investigación combina distintas estrategias metodológicas con diferentes enfoques, que integran tanto la observación participante como la autoetnografía docente, la revisión documental, la entrevista cualitativa y la codificación temática de los datos obtenidos. Esta pluralidad de fuentes permite una triangulación metodológica que contribuye a la validez interna del estudio y a la riqueza interpretativa de los resultados.

En cuanto al enfoque mixto, acotan Hernández, Fernández y Baptista que “realmente no hay un solo proceso mixto, sino que en un estudio híbrido concurren diversos procesos” (2014, p. 540, como se citó en Rojas-Gómez, 2024, p.6), tesis totalmente cierta, aunque su enfoque mixto es de naturaleza cuanti-cualitativa, mientras existen métodos mixtos del orden de lo cualitativo, artístico y educativo. Sirva para ejemplificar métodos mixtos cualitativos como la autoetnografía, la dialéctica hermenéutica, la fenomenología hermenéutica, la etnografía educativa, la etnopoética, la etnografía fotográfica, la poética didáctica, la narración gráfica, la hermenéutica visual, la fenomenología artística o la sociosemiótica. (Rojas-Gómez, 2024, p.6)

#### 3.1 AUTOETNOGRAFÍA DOCENTE

Dado que el autor forma parte del claustro docente del máster, se ha adoptado un enfoque autoetnográfico que permite reflexionar desde dentro sobre las decisiones pedagógicas, las interacciones con el alumnado y los cambios experimentados en la planificación e impartición de contenidos. La autoetnografía, entendida como una práctica investigativa que sitúa al investigador como parte del objeto de estudio, permite documentar de

manera crítica y reflexiva el proceso educativo, reconociendo la dimensión emocional, ética y contextual de la práctica docente.

La autoetnografía es una metodología que describe y analiza sistemáticamente la experiencia personal, con el fin de comprender la experiencia cultural. Esta experiencia forma parte de una categoría analítica, y su profundidad la dan las emociones, reivindicando así la propia vulnerabilidad de los investigadores (Gil-Mateu, 2023).

Durante el curso académico 2023–2024, se llevaron a cabo registros sistemáticos de las clases, anotaciones de campo, reflexión posterior a las sesiones, análisis de proyectos entregados por los/as estudiantes y observación del grado de apropiación de los contenidos. Estas notas se sistematizaron para identificar patrones, tensiones y logros, así como para ajustar la propuesta metodológica de manera dinámica durante el desarrollo del curso.

### 3.2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

A fin de ampliar la mirada sobre el funcionamiento general del máster y no limitar la investigación a la propia asignatura impartida, se realizaron sesiones de observación no participante en otras asignaturas y actividades del programa. Estas observaciones se centraron en sesiones teóricas, talleres prácticos (TAI Labs), exposiciones colectivas y tutorías grupales. El objetivo fue identificar estilos docentes, recursos utilizados, formas de interacción y metodologías aplicadas por otros miembros del claustro.

Para ello, se emplearon protocolos de observación previamente diseñados que contemplaban categorías como tipo de actividad, rol del profesorado, participación del alumnado, uso de tecnologías y naturaleza de los proyectos desarrollados. Estas observaciones aportaron una visión más completa del ecosistema pedagógico del máster y permitieron comparar prácticas docentes para detectar coherencias o contrastes significativos.

### 3.3. REVISIÓN DOCUMENTAL Y ANÁLISIS INSTITUCIONAL

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la documentación institucional disponible: guía docente del máster, plan de estudios, descripciones de asignaturas, cronograma académico, normativas de evaluación,

memorias de seguimiento de ediciones anteriores y material promocional. Asimismo, se consultaron proyectos finales de máster de años anteriores, disponibles en el repositorio de la escuela, así como portfolios digitales elaborados por estudiantes egresados/as.

Este análisis documental permitió trazar una evolución del programa, identificar los ejes competenciales definidos por la institución y analizar cómo se articulan las dimensiones teóricas, prácticas y profesionales dentro del diseño curricular. También permitió contextualizar la asignatura específica objeto de estudio en relación con los objetivos generales del máster.

#### 3.4. ENTREVISTAS CUALITATIVAS

Se realizaron cinco entrevistas semi-estructuradas: tres a profesores del máster (incluido el coordinador académico y dos docentes con perfil artístico) y dos a egresados/as de la última edición del programa. Las entrevistas tenían como propósito recoger opiniones, percepciones y valoraciones sobre la experiencia educativa, las metodologías empleadas, el grado de actualización tecnológica, la vinculación con el entorno profesional y la evolución del perfil del alumnado.

Las entrevistas, de entre 30 y 45 minutos, fueron grabadas con consentimiento informado, transcritas íntegramente y analizadas mediante codificación temática. Las preguntas abiertas permitieron explorar en profundidad las motivaciones y preocupaciones de cada entrevistado/a, así como contrastar perspectivas entre docentes y estudiantes.

#### 3.5. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El conjunto de datos cualitativos (notas de campo, observaciones, transcripciones y documentos) fue analizado mediante un proceso de codificación abierta y axial, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Bernard, 2017; Stern & Covan, 2001). Se utilizó el software excel, para organizar y categorizar los datos en torno a las siguientes dimensiones emergentes:

- Percepciones del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje.

- Evaluación de la metodología docente y su adecuación a los objetivos del máster.
- Impacto de las tecnologías digitales y herramientas de IA en los procesos formativos.
- Transformación del repertorio visual y referencias culturales del alumnado.
- Rol del profesorado como mediador crítico y facilitador del proceso de autoría.
- Este proceso de análisis permitió construir categorías analíticas robustas que sustentan la discusión e interpretación de los resultados.

### 3.6. TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y ADAPTACIÓN METODOLÓGICA

Una sección específica del estudio se dedicó a analizar el impacto de la incorporación de tecnologías emergentes, especialmente software de edición, herramientas de IA y plataformas digitales, en la planificación e impartición de los contenidos de la asignatura. Se documentaron los siguientes aspectos:

Cambios curriculares derivados de actualizaciones tecnológicas (nuevas versiones de Adobe Photoshop, Lightroom, Capture One).

Inclusión de herramientas de IA generativa (DALL·E, RunwayML, Midjourney o dentro del propio Photoshop) en procesos creativos.

Diseño de talleres específicos de alfabetización tecnológica y reflexión crítica sobre el uso de estas herramientas.

Ajustes en los criterios de evaluación para incluir competencias digitales, éticas y discursivas relacionadas con la tecnología.

Se analizó cómo estos cambios afectan tanto al rol del docente como a la forma en que el alumnado concibe su proceso de creación. En algunos casos, se detectó entusiasmo e innovación; en otros, resistencia, ansiedad o saturación ante el ritmo de transformación tecnológica. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que no solo transmitan competencias técnicas, sino que acompañen los procesos de apropiación crítica de las herramientas.

#### 4. RESULTADOS

El análisis cualitativo de la experiencia docente en el Máster en Fotografía Artística y Documental de la Escuela Universitaria de Artes TAI (URJC), complementado con entrevistas y revisión de materiales institucionales, ha permitido identificar una serie de resultados que describen el funcionamiento y el impacto de este programa formativo. Estos resultados se agrupan en cinco ámbitos: perfil del alumnado, aplicación de metodologías activas, adaptación tecnológica, referentes visuales emergentes y proyección profesional del estudiantado.

El máster acoge cada curso a entre 20 y 30 estudiantes, procedentes de distintos puntos de España y de países como México, Colombia, Italia, Francia y Argentina. Esta diversidad geográfica y cultural enriquece las dinámicas de grupo, aportando distintos marcos de referencia visual, sociopolítico y estético.

En términos de formación previa, se observa una heterogeneidad significativa: aproximadamente un 60 % proviene de grados en Bellas Artes, Diseño o Fotografía; un 25 % de estudios como Comunicación Audiovisual, Historia del Arte o Humanidades; y el 15 % restante corresponde a estudiantes con trayectorias no directamente vinculadas al ámbito artístico (Psicología, Sociología, incluso Ciencias). Esta diversidad supone un reto, especialmente en las primeras asignaturas del máster, en las que debe nivelarse el manejo técnico de cámara, edición digital o narrativa visual. La planificación académica ha incorporado sesiones introductorias, tutorías técnicas y grupos de trabajo colaborativo para gestionar estos diferentes puntos de partida.

El máster apuesta por una metodología activa y experiencial centrada en el desarrollo de un proyecto de autor o documental a lo largo del curso. Los TAI Labs funcionan como laboratorios creativos donde los estudiantes experimentan con diferentes técnicas, formatos y conceptos en condiciones similares a un entorno profesional. El trabajo es eminentemente práctico y se combina con tutorías personalizadas y revisiones colectivas (críticas de obra), donde se fomenta el diálogo constructivo y la retroalimentación entre pares.

**TABLA 1.** *Tabla sobre percepciones del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje*

Categoría	Cita representativa (Egresados)	Interpretación
Acompañamiento docente	"Me sentí acompañada desde el principio. Lo que aprendí fue a contar desde mí, no solo a manejar la cámara."	Se valora la guía del profesorado, más allá de lo técnico, en el desarrollo del discurso personal.
Transformación personal	"Mi forma de mirar cambió totalmente. Ya no hago fotos para mostrar, sino para decir algo."	La experiencia es vista como un proceso formativo transformador de la identidad visual y autoral.
Práctica	"La exposición final fue clave. Me di cuenta de que mi trabajo podía sostenerse frente a otros."	La práctica real, especialmente la exposición pública, refuerza la autoestima creativa del alumnado.

Fuente: elaboración propia

La culminación del proceso es la exposición final, organizada por los propios estudiantes con apoyo docente. Esta experiencia permite enfrentar el reto de visibilizar públicamente su trabajo, gestionar el montaje, diseñar catálogos o portfolios, y establecer un contacto real con el circuito artístico.

**TABLA 2.** *Evaluación de la metodología docente y su adecuación*

Categoría	Cita representativa (Docentes)	Interpretación
Crítica colectiva	"La crítica grupal genera comunidad. No es un juicio, es una conversación."	La metodología se basa en la co-construcción de saberes a través de la revisión y el diálogo entre pares.
Libertad vs. estructura	"Damos mucha libertad, pero necesitamos que esa libertad tenga una base pedagógica sólida."	El modelo busca equilibrio entre autonomía del alumnado y coherencia curricular.
Libertad vs. estructura	"Mucho del aprendizaje sucede en la tutoría. Es cuando el alumno conecta el proyecto con su historia."	La tutoría individualizada se consolida como un espacio de reflexión y orientación personal significativa.

Fuente: elaboración propia

Uno de los aspectos más transformadores del máster ha sido la incorporación progresiva de herramientas digitales emergentes, especialmente relacionadas con la inteligencia artificial (IA) y los flujos de trabajo automatizados. La actualización constante de software como Adobe Lightroom, Photoshop, Capture One, así como la integración de plataformas

como Midjourney, RunwayML y DALL·E, ha obligado a repensar tanto los contenidos como la forma de enseñar y evaluar la fotografía.

El impacto de estas tecnologías ha sido notablemente desigual entre el alumnado. Algunos estudiantes, especialmente los más familiarizados con la edición digital o el diseño gráfico, adoptan estas herramientas con entusiasmo y las integran en sus procesos creativos. Otros, en cambio, expresan incomodidad, dudas éticas o una sensación de pérdida de control autoral.

Este escenario ha llevado al equipo docente a generar espacios específicos para debate ético, reflexión crítica y alfabetización tecnológica, además de incorporar rúbricas de evaluación que valoran no solo el dominio técnico, sino también el posicionamiento conceptual ante el uso de estas herramientas.

Otro resultado revelador es el cambio en el repertorio de referentes visuales que el alumnado valora y trae al aula. Mientras los planes docentes aún incluyen autores fundamentales como Susan Meiselas, Joan Fontcuberta, Diane Arbus o Cindy Sherman, los estudiantes incorporan cada vez más referentes encontrados en plataformas como Instagram, Behance o TikTok. Algunos nombres emergentes que circulan con fuerza son: Karla Hiraldo Voleau, Cristina Coral, Dana Scruggs o Mous Lamrabat.

**TABLA 3.** *Impacto de las tecnologías digitales y herramientas de IA*

Categoría	Cita representativa (Docentes y Egresados)	Interpretación
Integración crítica	"La IA me ayuda a visualizar una idea antes de disparar... pero solo si tiene sentido para el proyecto."	La IA no se impone como tendencia sino que se discute como recurso con valor discursivo.
Brecha tecnológica	"Me aleja del cuerpo... prefiero los errores de la cámara al perfeccionismo del algoritmo."	Se observa una división entre quienes adoptan la tecnología con entusiasmo y quienes resisten su uso.
Ética de la herramienta	"No es solo saber usarla, es saber por qué y para qué. Y qué implica."	La dimensión ética y conceptual del uso de tecnología se convierte en parte activa de la enseñanza.

Fuente: elaboración propia

Esto ha generado tensiones en el claustro, especialmente en lo relativo a la legitimación académica de dichos referentes. Sin embargo, se reconoce que su incorporación en el aula permite conectar con las sensibilidades contemporáneas del alumnado y abrir debates sobre las dinámicas de visibilidad, autoría y validación cultural.

La presencia de mujeres fotógrafas jóvenes ha sido particularmente destacada. Sus trabajos, muchas veces autobiográficos, políticos y formalmente arriesgados, han servido como punto de partida para analizar cuestiones de género, cuerpo, identidad o territorio desde una mirada interseccional. El aula se convierte, así, en un espacio donde el canon se cuestiona, se expande y se resignifica.

Por último, en la comparativa con otros programas similares en España, como el Máster en Fotografía Contemporánea de la Universidad Europea o el Máster en Fotografía de Autor de EFTI (no universitario, pero con gran reconocimiento profesional), el máster de TAI destaca por su enfoque académico-universitario combinado con una orientación práctica sólida, lo que permite articular la reflexión crítica con la acción profesional. Mientras otros programas se enfocan más en la producción de portfolio o la técnica de mercado, el máster de TAI busca desarrollar una visión discursiva autoral que permita al alumnado posicionarse culturalmente.

**TABLA 4.** *Transformación del repertorio visual y referencias culturales*

Categoría	Cita representativa (Docentes y Egresados)	Interpretación
Expansión del canon	"Ahora incluimos autoras de TikTok, artistas queer, fotógrafos africanos... nos lo piden los estudiantes."	El máster reacciona a la presión por diversificar el imaginario visual desde abajo, desde el alumnado.
Curaduría colaborativa	"Hacemos listas de referentes con ellos. A veces me descubren autoras que yo no conocía."	La construcción del repertorio visual es dialógica y reconoce saberes no jerárquicos.
Visualidad contemporánea	"Estéticamente, vienen muy marcados por Instagram. Lo usamos como punto de partida para discutir."	Se reconoce el peso de las redes sociales en la cultura visual del alumnado como insumo para el debate.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la proyección profesional, se ha observado que una parte del alumnado accede a circuitos culturales, editoriales y expositivos tras finalizar el máster, mientras que otros optan por vías de autogestión o retornan a sus países de origen para implementar proyectos personales o colectivos. Algunos egresados han sido seleccionados en festivales como PhotoEspaña o GetxoPhoto, o han publicado en medios como Yorokobu o ElPaís.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través del análisis del Máster en Fotografía Artística y Documental de la Escuela TAI (URJC) permiten abrir una serie de reflexiones sobre los desafíos y posibilidades de la enseñanza de la fotografía en el contexto universitario de posgrado en España. En este sentido, la discusión se centra en tres ejes fundamentales: el modelo pedagógico, la adaptación tecnológica y la transformación del imaginario visual del alumnado.

En primer lugar, el máster constituye un ejemplo significativo de cómo un modelo pedagógico híbrido —que integra los estudios visuales y culturales con metodologías prácticas propias del diseño y la producción creativa— puede responder a las necesidades formativas de una nueva generación de fotógrafos y fotógrafas. Esta combinación permite articular una formación que no solo transmite habilidades técnicas, sino que también promueve el desarrollo de un pensamiento visual autónomo, una conciencia crítica del medio y una reflexión ética sobre la imagen. A diferencia de otros modelos centrados exclusivamente en el aspecto técnico o comercial, la propuesta del máster apuesta por una formación integral, que sitúa al alumnado en el centro del proceso creativo como sujeto activo, reflexivo y comprometido.

Sin embargo, este enfoque requiere una actualización constante de los contenidos y una apertura a formas de conocimiento emergentes, lo que plantea el segundo eje de discusión: la transformación tecnológica. La incorporación de nuevos softwares, plataformas de edición automatizada y herramientas de inteligencia artificial ha modificado sustancialmente los procesos fotográficos, desde la captura hasta la edición y la

circulación de imágenes. Esta realidad desafía tanto al alumnado como al profesorado, obligando a repensar qué significa "saber fotografiar" en la actualidad.

Los datos revelan que la irrupción de estas tecnologías genera efectos desiguales entre los estudiantes: mientras algunos las adoptan como parte de su lenguaje visual, otros manifiestan inseguridad, desconfianza o una sensación de obsolescencia. Esta disparidad plantea la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento diferenciadas, así como de introducir marcos de análisis crítico que permitan contextualizar el uso de estas herramientas más allá de la fascinación técnica. La tecnología, en este sentido, no debe ser incorporada de forma acrítica ni tampoco rechazada por prejuicios tecnófobos, sino como objeto de reflexión y experimentación pedagógica.

El tercer eje de discusión se refiere a la transformación del repertorio visual y cultural del alumnado. Como ha quedado demostrado, las redes sociales han emergido como espacios de legitimación estética que coexisten —y en ocasiones se enfrentan— con los discursos académicos tradicionales. Esto plantea un reto para el profesorado, que debe mediar entre la transmisión de referentes consolidados y la validación de nuevas formas de producción y circulación de imágenes. Abrir el aula a estos referentes contemporáneos no significa sustituir el canon, sino enriquecerlo, expandirlo y someterlo a revisión crítica. Este ejercicio se ha revelado particularmente valioso cuando se trata de incorporar referentes de mujeres fotógrafas jóvenes, cuyas miradas desafían las lógicas patriarcales y eurocéntricas dominantes.

Finalmente, la discusión también invita a pensar en el papel del máster como espacio de profesionalización y visibilización del trabajo del alumnado. Las exposiciones colectivas, los laboratorios creativos y las alianzas con agentes del sector han demostrado ser dispositivos eficaces para facilitar la inserción del alumnado en circuitos artísticos y culturales. Sin embargo, también es necesario reflexionar sobre el tipo de mercado al que se accede, las condiciones laborales de la industria creativa y las alternativas posibles desde la autogestión y la producción independiente.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis del Máster en Fotografía Artística y Documental de la Escuela Universitaria de Artes TAI (URJC) ofrece un marco fértil para comprender el modo en que se está transformando la enseñanza superior de la fotografía en España, especialmente en contextos universitarios de posgrado. A lo largo de este artículo se han explorado múltiples dimensiones —curriculares, metodológicas, tecnológicas y culturales— que, interconectadas, configuran un modelo pedagógico innovador, sensible al entorno y abierto al cambio.

Una primera gran conclusión es que el máster ha conseguido articular un ecosistema formativo híbrido, donde conviven teoría y práctica, autoría y técnica, creación e investigación. Esta hibridación metodológica no es una estrategia genérica, sino una respuesta bien calibrada a las características del alumnado y a las exigencias del medio profesional contemporáneo. Como se señaló en los resultados, el perfil del estudiantado es sumamente diverso en cuanto a origen, formación previa y experiencia técnica. Esta variedad no solo enriquece los procesos formativos, sino que desafía a la docencia a encontrar fórmulas más flexibles, más horizontales y más inclusivas.

En este sentido, el máster ha implementado con éxito metodologías activas, colaborativas y personalizadas, centradas en el desarrollo de un proyecto de autor o documental a lo largo del curso. Los TAI Labs, las críticas colectivas, los encuentros con profesionales del sector y las exposiciones finales funcionan como espacios de experimentación, visibilización y profesionalización. Estas estrategias tienen un impacto real: en entrevistas realizadas, varios egresados destacaron que fue en estos espacios donde descubrieron cómo trasladar sus intereses personales a lenguajes visuales complejos y comunicables. La posibilidad de enfrentarse a públicos reales, gestionar un montaje expositivo o recibir devolución de profesionales externos marca una diferencia sustancial respecto a otros másteres de carácter más técnico o teórico.

En cuanto a la transformación tecnológica, se constata que el máster está en constante adaptación a los cambios que afectan la producción y circulación de imágenes. Herramientas de inteligencia artificial como

DALL·E o Midjourney, funciones avanzadas de edición en Adobe o la integración de flujos de trabajo automatizados no solo se han introducido en el aula, sino que han sido objeto de discusión crítica. Aquí se observa una apuesta clara por formar no solo en el uso técnico, sino también en el análisis ético, conceptual y cultural de las herramientas.

No obstante, también se ha detectado que el impacto de estas tecnologías es desigual entre los estudiantes: mientras algunos las integran de forma fluida y creativa, otros manifiestan desconfianza o inseguridad ante su uso. Esta brecha, lejos de ser una limitación, ha permitido generar espacios de aprendizaje intergeneracional y de revisión metodológica, donde la tecnología no es asumida como neutral ni inevitable, sino como un campo de disputa estética y política. Esta visión crítica es uno de los aportes más valiosos del máster y debe ser preservada y ampliada en futuras ediciones.

Otro hallazgo relevante es la transformación del imaginario visual y cultural del alumnado. Como se discutió en los resultados, los estudiantes traen consigo referentes que ya no se ajustan a los cánones clásicos de la historia de la fotografía. Instagram, TikTok, Behance y otras plataformas digitales configuran una nueva ecología visual donde la curaduría es algorítmica, la validación es social y la circulación es instantánea. En lugar de rechazar este fenómeno, el claustro ha optado —con matices y debate— por abrir el aula a estos referentes, incluyendo voces contemporáneas de fotografías jóvenes, artistas queer, autores no occidentales o colectivos activistas. Este giro ha permitido democratizar el acceso al canon, diversificar los horizontes estéticos y acercar la formación a los intereses reales del estudiantado.

En cuanto al impacto profesional, el máster no garantiza inserción automática en el mercado, pero sí ofrece una base sólida para construir trayectorias artísticas, curatoriales, docentes o híbridas. Algunos egresados han sido seleccionados en festivales como PhotoEspaña, han publicado en revistas especializadas o han recibido becas de producción. Otros han optado por modelos de autogestión, creando colectivos o proyectos personales en sus países de origen. Este abanico de salidas demuestra que el máster no impone una única visión de la “salida

profesional”, sino que acompaña procesos diversos de inserción, según el perfil y los objetivos del alumnado.

Desde un punto de vista institucional, el máster de TAI ocupa una posición particular dentro del escaso ecosistema de posgrados universitarios especializados en fotografía en España. Como se señaló en la introducción, solo dos universidades lo ofrecen de forma oficial. En este sentido, el máster tiene un valor estratégico para la universidad pública, al demostrar que es posible ofrecer formación especializada de alta calidad en el ámbito artístico desde la estructura universitaria, con criterios académicos y con conexión real con el entorno cultural. Esto debería alentar a otras instituciones públicas a invertir en programas similares, reforzando el compromiso con las artes visuales desde una perspectiva de derecho a la educación cultural.

A la luz de lo anterior, se proponen algunas recomendaciones para políticas educativas y de planificación universitaria:

- Ampliar la oferta de másteres oficiales en fotografía y cultura visual, especialmente en universidades públicas, donde este tipo de formación es todavía marginal.
- Incentivar la investigación basada en la práctica artística, promoviendo el reconocimiento académico de proyectos visuales como producción de conocimiento.
- Garantizar recursos tecnológicos actualizados (software, laboratorios, IA, etc.) para que los procesos formativos se mantengan conectados con las transformaciones del medio.
- Fomentar la inclusión curricular de referentes contemporáneos, diversificados en términos de género, origen, estilo y trayectorias profesionales.
- Desarrollar alianzas con el sector cultural, festivales, galerías y medios especializados para facilitar la visibilidad y profesionalización del alumnado.

Desde una perspectiva de futuro, será necesario profundizar en el seguimiento longitudinal de los egresados, documentar su evolución

profesional y sistematizar más estudios comparativos con programas internacionales. Solo así podrá mantenerse un ciclo sostenido de mejora continua, evaluación crítica e innovación responsable en la enseñanza de la fotografía en la universidad.

## 7. REFERENCIAS

- Azoulay, A. (2008). *The civil contract of photography*. Zone Books.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bernard, H. R. (2017): “Text analysis II: Schema Analysis, grounded theory, Content Análisis and Analytic induction”, in *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, pp. 459– 490
- Bourriaud, N. (2002). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Fontcuberta, J. (2012). *La cámara de Pandora: La fotografía después de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Gil Mateu, Elsa. Las autoetnografías y su interés para la investigación sobre el cuidado de la salud. *Index de Enfermería*. 2023; 32(1): e13051. <https://doi.org/10.58807/indexenferm20234378>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2015). *Investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación*. Octaedro.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Ritchin, F. (2013). *Bending the frame: Photojournalism, documentary, and the citizen*. Aperture.
- Rolling, J. H. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102–114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Rojas-Gómez, M. (2024). Lo artístico investigativo y sus diferentes enfoques metodológicos. (pensamiento), (palabra). *Y obra*, (31), e19002. <https://doi.org/10.17227/ppo.num31-19002>
- Stern, P. N., & Covan, E. K. (2001): “Early Grounded Theory: Its Processes and Products”, in *Using Grounded Theory In Nursing*, New York, Springer Pub. Co, pp. 17–34.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.  
[http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

## 8. ANEXOS

### Preguntas abiertas para docentes

¿Cómo describirías el enfoque pedagógico general del Máster en Fotografía Artística y Documental de TAI?

¿Qué estrategias metodológicas consideras más efectivas para fomentar la autonomía autoral del alumnado?

¿Cómo percibes la evolución del perfil del estudiantado en los últimos años?

¿Qué tipo de desafíos enfrentan los/as estudiantes en las primeras etapas del máster?

¿Cuál ha sido el impacto de la incorporación de nuevas tecnologías, como herramientas de inteligencia artificial, en tu práctica docente?

¿Cómo integras referentes visuales contemporáneos o emergentes en tus clases?

¿Qué lugar ocupa la reflexión ética en torno a la imagen dentro de tu asignatura?

¿Qué cambios has implementado (o crees necesarios) en el currículo del máster en respuesta al contexto cultural y tecnológico actual?

¿Cómo valoras la relación entre el máster y el entorno profesional (festivales, medios, agentes del sector)?

¿Qué aprendizajes te ha dejado tu experiencia docente en este programa?

### Preguntas abiertas para egresados/as

¿Qué motivaciones te llevaron a elegir este máster frente a otras opciones?

¿Qué aprendizajes destacarías como más relevantes de tu paso por el máster?

¿Cómo describirías el acompañamiento docente durante tu proceso de proyecto?

¿De qué forma influyó tu experiencia previa (académica o profesional) en tu recorrido por el máster?

¿Qué rol jugaron las herramientas digitales y tecnologías emergentes en tu formación?

¿Sentiste que tu mirada visual se transformó durante el máster? ¿Cómo?

¿Cuál fue tu experiencia con las actividades colectivas como las exposiciones o TAI Labs?

¿Qué referentes visuales o culturales fueron significativos para ti durante el curso?

¿El máster te ha abierto oportunidades profesionales o de visibilidad?

¿Podrías compartir algún ejemplo?

¿Qué sugerencias harías para mejorar el máster, desde tu experiencia como egresado/a?

JESÚS EN CASA DE SIMÓN EL FARISEO.  
RESTAURACIÓN DE LA OBRA PICTÓRICA DE JUAN  
GARCÍA DE RIAÑO, UBICADA EN EL REFECTORIO  
MAYOR DEL MONASTERIO DE YUSO DE SAN MILLÁN  
DE LA COGOLLA (LA RIOJA)<sup>36</sup>

---

DIEGO ITURRIAGA BARCO

*Universidad Internacional de La Rioja*

ENRIQUE MARTÍNEZ GLERA

*Universidad Internacional de La Rioja*

## 1. INTRODUCCIÓN

La intervención en esta pintura se enmarca dentro del proyecto UNIR y la Transferencia a la sociedad, que se materializa en la actividad de Restauración del patrimonio bibliográfico y pictórico del Monasterio de San Millán de la Cogolla.

El cuadro elegido para la ocasión, cuyo tema responde al título de *Jesús en casa de Simón el Fariseo*, estaba históricamente ubicado en la cabecera del refectorio mayor. Se trata de un óleo sobre lienzo, de medidas 157 x 205 cm, con marco de época de 180,5 x 229 cm.

El asunto del lienzo hace referencia a la escena descrita en el evangelio de Lucas (7:36-50). Un fariseo invitó a Jesús a comer, y Jesús fue a su casa. Estaba sentado a la mesa, cuando una mujer de “mala vida”, que vivía en el mismo pueblo y que supo que Jesús había ido a comer a casa del fariseo, llegó con un frasco de alabastro lleno de perfume. Llorando, se puso junto a los pies de Jesús y comenzó a bañarlos con lágrimas. Luego los secó con sus cabellos, los besó y derramó sobre ellos el

---

<sup>36</sup> Esta publicación es parte del proyecto *Rehabilitación del patrimonio histórico artístico de La Rioja* (CI24-009), financiado por el Vicerrectorado de Transferencia de la Universidad Internacional de La Rioja.

perfume. El fariseo que había invitado a Jesús, al ver esto, pensó: «Si este hombre fuera de veras un profeta, se daría cuenta de qué clase de persona es ésta que lo está tocando: una mujer de mala vida». Entonces, Jesús le dijo al fariseo: «Simón, tengo algo que decirte». El fariseo contestó: «Dimelo, Maestro».

Jesús siguió: «Dos hombres le debían dinero a un prestamista. Uno le debía quinientos denarios y el otro, cincuenta; y, como no le podían pagar, el prestamista les perdonó la deuda a los dos. Ahora dime, ¿cuál de ellos le amará más?». Simón le contestó: «Me parece que el hombre a quien más le perdonó». Jesús le dijo: «Tienes razón».

Entonces, mirando a la mujer, Jesús dijo a Simón: «¿Ves esta mujer? Entré en tu casa, y no me diste agua para mis pies; en cambio, esta mujer me ha bañado los pies con sus lágrimas y los ha secado con sus cabellos. No me saludaste con un beso, pero ella, desde que entré, no ha dejado de besarme los pies. No me pusiste ungüento en la cabeza, pero ella ha derramado perfume sobre mis pies. Por esto te digo que sus muchos pecados son perdonados, porque amó mucho; pero la persona a quien poco se le perdona, poco amor muestra».

Luego dijo a la mujer: «Tus pecados te son perdonados». Los otros invitados que estaban allí, comenzaron a preguntarse: «¿Quién es éste, que hasta perdona pecados?». Pero Jesús añadió, dirigiéndose a la mujer: «Por tu fe has sido salvada; vete tranquila».

## 2. OBJETIVOS

Los principales objetivos buscados con el proyecto *Rehabilitación del patrimonio histórico artístico de La Rioja* y en concreto con la restauración del cuadro *Jesús en casa de Simón el fariseo* del Monasterio de Yuso de San Millán de la Cogolla son los siguientes:

### **Conservación de la obra original**

Preservar al máximo la integridad del material original (soporte, capa pictórica, barnices, etc.) para garantizar la estabilidad de la obra a largo plazo y frenar cualquier proceso de degradación activa.

### **Recuperación de la lectura estética**

Restituir la correcta percepción visual de la obra, eliminando intervenciones inapropiadas (repintes, barnices oscurecidos, suciedad) y completando lagunas de forma reversible y respetuosa para que pueda entenderse tal y como fue concebida por su autor.

### **Investigación histórica y técnica**

Estudiar la obra a fondo para conocer su autoría, datación, técnicas empleadas, materiales originales, intervenciones pasadas y contexto histórico, contribuyendo así al conocimiento y la documentación del patrimonio artístico.

### **Respeto a la autenticidad y criterios éticos**

Aplicar principios internacionales de restauración (como los del ICOM-CC o el ICCROM), garantizando que cualquier intervención sea mínima, reversible, reconocible y respetuosa con la autenticidad histórica y estética de la obra.

### **Puesta en valor y difusión cultural**

Favorecer la revalorización de la obra restaurada, facilitando su exposición, su estudio, su difusión cultural y su integración en el patrimonio artístico y académico, para disfrute y conocimiento de la sociedad.

## **3. METODOLOGÍA**

Consultando las publicaciones y estudios conocidos hasta el momento, comprobamos que esta obra no viene recogida en el Inventario Artístico de Logroño y su provincia La Rioja, dirigido por José Gabriel Moya Valgañón entre 1969 y 1972, en cuyo cuarto tomo, publicado en 2017, se incluye San Millán de la Cogolla.

Del mismo modo, el profesor Ismael Gutiérrez Pastor no la menciona en el Catálogo de pintura del monasterio de San Millán de la Cogolla (1984), como tampoco lo hace en su tesis doctoral *Aproximación a la pintura de los siglos XVII y XVIII en La Rioja*. Catálogo de pintura del

partido judicial de Santo Domingo de la Calzada, presentada en la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 1986-1987, siendo su director-ponente el doctor D. Alfonso E. Pérez Sánchez.

Será en Aportaciones y revisiones de la colección de pintura del Monasterio de San Millán de la Cogolla, texto editado en el año 2000 y que responde a una reelaboración de la ponencia que, bajo el título Los conjuntos pictóricos de San Millán de la Cogolla fue presentada por Ismael Gutiérrez Pastor en las VI Jornadas de Arte y Patrimonio Regional, celebradas en dicho monasterio los días 6, 7 y 8 de noviembre de 1998, donde se haga referencia por primera vez a esta obra, que en esa publicación recibe el título de la Cena de Jesús en casa de Leví. Haciendo un breve resumen, entre otras cosas, dice de la pintura que “(...) ha debido permanecer fija [en esa ubicación] desde el siglo XVII (...) con dibujo descuidado y colorido vivo, quizá inspirado en estampas flamencas (...) Su cronología puede fijarse a mediados del dicho siglo, en torno a 1650, no siendo posible establecer su autoría, ni por vía estilística, ni por vía documental (...) La composición general, con su perspectiva y su distribución de figuras, resulta desmañada, a la vez, ni la iluminación, ni el color contribuyen a destacar la figura principal. Los alardes naturalistas de la mesa o el cuchillo proyectado sobre el vacío son estimables, pero el dibujo resulta duro, falto de vida y el color muy apagado, debido en parte a los fondos de betún”.

Y, siguiendo con su relato, nos da la noticia de que en el *Inventario de Desamortización de 1869* se cita textualmente: “Otro (cuadro) de la Cena de Emaús (sic) en el Refectorio grande”, que debe ser el lienzo que nos ocupa, a pesar de su temática confundida, pues no parece que el lienzo haya cambiado de emplazamiento a lo largo de los siglos. A continuación de este asiento, se indica la existencia de otra Cena de Emaús: “otro id. (de la Cena de Emaús) en el (refectorio) pequeño”. Muy probablemente habrá que identificar este lienzo con el que hoy preside el refectorio de la comunidad de PP. Agustinos, que es una obra clarísima del pintor Juan García de Riaño (Rueda de Pisuerga, Palencia, c. 1571 – Santo Domingo de la Calzada, c. 1630), artista de formación burgalesa, pero afincado en la ciudad calceatense desde comienzos del siglo XVII, desde donde trabajó intensamente durante casi treinta años

para iglesias de las diócesis de Burgos y Calahorra, dejando algunos discípulos que prosiguieron su estilo de reminiscencias manieristas rutinariamente, hasta la llegada de Pedro Ruiz de Salazar.

Esta *Cena de Emaús* (óleo sobre lienzo, mide 181 x 247 cms) es una pintura muy característica de su estilo, con figuras monumentales, dibujo metálico, volúmenes geometrizados, planos de color lisos de tonalidades claras y frías tornasoladas, pincelada tersa y estirada. Las fisonomías de los personajes muestran narices rectas y barbas afiladas muy características.

Es evidente que este autor vio los dos cuadros, que estuvieron colocados en los dos refectorios, grande y pequeño. Del ubicado en el pequeño, tiene claro que es de Juan García de Riaño, en tanto que del grande —el elegido para nuestra restauración e investigación—, no le resulta posible establecer su autoría, ni por vía estilística, ni por vía documental.

Con estos antecedentes, se bajó el cuadro al taller de restauración de Logroño y, aunque eran evidentes los repintes que tenía, nunca hubiéramos imaginado, a pesar de los análisis realizados, que las variaciones que se iban a encontrar fuesen tantas y tan grandes.

El primer paso del estudio documental era saber cuándo pudo ser intervenida (“restaurada”) esta obra. Tras estudiar la historia del monasterio, encontramos que, en el año 1908, con motivo de la celebración del Capítulo General de la Orden de Padres Agustinos Recoletos en San Millán, se procedió al arreglo de los cuadros del claustro alto, trabajo que realizó el pintor vitoriano Mariano Alias, repintando los lienzos más estropeados y extendiendo su labor a otros cuadros de las zonas más visibles de las dependencias monacales, incluido el refectorio mayor.

A partir de ahí, se explicaba el resultado de dicha intervención. Lógicamente, había que “limpiar los retoques” que, vistos de cerca, eran muy toscos y empastados. Se hicieron unas primeras pruebas en el ángulo superior izquierdo y, efectivamente, se podían levantar, pero debajo de esa pintura salía un enmasillado blanco, casi uniforme, que apenas dejaba ver si bajo él estaba la pintura original. Momentos de incertidumbre y nerviosismo, porque la cuestión era si se podría quitar la capa blanca sin que arrastrase lo que había debajo. Se decidió que había que

intentarlo y, a pesar de que reblandecerla costaba muchísimo y que, por tanto, llevaría demasiado tiempo y esfuerzo levantarla completamente, apostamos por seguir adelante.

La insistencia en este proceder se explica porque, tras las observaciones y estudios que se iban realizando sobre el propio cuadro, llegamos a la conclusión de que la obra, que solo se veía muy parcialmente, pertenecía al mismo Juan García de Riaño; si bien quedaban muchísimas cosas por explicar y, afortunadamente, se fueron confirmando a medida que avanzaba la limpieza.

Las fotografías de los diferentes estados por los que ha ido pasando el cuadro son suficientemente aclaratorias y dejan ver el riesgo de una intervención de este tipo.

Por explicarlo de forma sencilla, ha habido que hacer tres limpiezas básicas. La inicial consistió en quitar el repintado primero, lo que veíamos, que resultó estar extendido por toda la superficie, al cien por cien; y, si bien el tema del cuadro representaba el asunto de la Cena de Jesús en casa de Simón el fariseo, lo que hemos estado viendo en estos últimos 117 años no se corresponde con lo que originalmente se pintó a comienzos del siglo XVII.

En la segunda se hizo desaparecer la capa de masilla blanca que se dio como solución para tapar los agujeros y lagunas que había en el lienzo y que se realizó de modo generalizado, como si de una pared se tratase, con llana o con espátula, para igualar la superficie y poder pintar encima (repintar) más fácilmente.

Por último, eliminado el enmasillado blanco y, en ocasiones, rosado, posiblemente de alguna otra intervención, y ya con la pintura original a la vista, pero con una capa de suciedad importante, tanto del barniz arrancado como de la acumulación por el paso del tiempo, de polvo, humo, etc., había que proceder a una limpieza en profundidad sobre una capa finísima de preparación y pintura, característica del pintor Juan García de Riaño.

Volviendo a la escena, la composición se organiza en torno a una mesa rectangular con blanco mantel en la que se han dispuesto cuatro

comensales. En primer plano y a la izquierda, según miramos, queda la figura de Cristo, de gran porte, tanto que casi podríamos definirla como jerárquica. Está sentado en un banco sin respaldo, siendo lo más destacable que, a sus pies, aparece la figura de la mujer pecadora, ungiéndole los pies, para lo cual ha dejado en el suelo un tarro en forma de copa de perfil agallonado con tapa rematada en pomo torneado. En el lado opuesto, sentado en una “cátedra” de estilo renacentista italiano, con su llamativa pata y reposabrazos tallados con motivos vegetales, queda Simón el fariseo, alardeando de su categoría social con una vestimenta de rico colorido, si bien su tamaño desmerece un poco.

La mesa, dispuesta en perspectiva caballera, tiene dos personajes más al fondo, siguiendo la conversación de Jesús y Simón, los que se preguntaban quién era ese que hasta perdonaba los pecados.

Resulta interesante el lenguaje gestual de las manos, que ayuda a entender lo que allí está sucediendo. Sobre la mesa, quedan las viandas preparadas para comer. En una bandeja redonda, una gran ave asada, comida propia de gente principal y pudiente, junto con unas hogazas de pan candéal, unas rebanadas, que podrían hacer las veces de platos, y los cuchillos para cortar, sin faltar la sal en el salero de pizco. Referido a este último, Sebastián de Covarrubias, en su *Tesoro de la lengua Castellana*, de 1611, dice que: «tenían los antiguos por cosa irreligiosa si en mesa no se ponía salero».

Durante nuestro Siglo de Oro, las clases acomodadas tomaban el pan blanco de trigo candéal, limpio de salvado y amasado con sal y anises. Los pobres comían el pan negro, de centeno o de otros cereales, de inferior calidad. Tanto es así que se decía «pan candéal, pan celestial» y «pan de centeno para tu enemigo es bueno», por lo del cornezuelo. Quienes tenían la desgracia de comerlo contaminado por ese hongo, que se desarrolla en el centeno, corrían el riesgo de sufrir la fiebre de San Antón o ergotismo, una terrible enfermedad que llevaba asociada las alucinaciones, convulsiones y casos de gangrena, de ahí que se le llamase “pan maldito”.

El hecho de que durante la limpieza de la pintura haya aparecido bajo la manga de Simón el Fariseo una rebanada de pan y otra hogaza, a su espalda, en la continuación de la mesa, ha de interpretarse como riqueza

y abundancia. La carne de las aves –la de pollo era la más popular en ese momento histórico– se consideraba también alimento de príncipes y reyes. En cambio, la de cerdo era más propia del campesino. Raffaella Sarti señala: «los nobles comemos más perdices y otras carnes delicadas, y esto nos da una inteligencia y una sensibilidad más elástica que las que de quienes comen vaca y cerdo».

Durante mucho tiempo se creyó que cada cual debía comer según su calidad, no ya por su constitución, salud o edad, sino por la posición social que ocupaba cada individuo. Así pues, la dieta de las clases altas era tanto un requisito de su compleción física más refinada –se creía que su aparato digestivo era más exigente y requería alimentos más delicados–, como un signo de estatus económico.

En el lateral izquierdo, hay otra mesa de servicio, también con mantel blanco y una sirvienta que escancia vino –la bebida más apreciada– de una jarra a una copa de pie alto y ancho cuerpo. El fondo de la sala queda cerrado por un gran cortinaje, demostración de riqueza, sobre el que los personajes recortan su figura.

Los utensilios presentes son todos metálicos: bandeja y platos, jarra y copa catavinos, salero de pizco e, incluso, el tarro de perfumes, de peltre, y los cuchillos de acero para cortar el pan y trinchar el ave asada. La ausencia de cubiertos particulares es normal, no se utilizaban en esa época. Por poner un ejemplo, los anfitriones no estaban obligados a proporcionar cuchillos a sus invitados, pues era costumbre que cada cual llevara siempre consigo los suyos y, como, de hecho, estos servían para comer y luchar, la punta debía ser bien puntiaguda.

Si se muestra aquí el peltre es como signo de poder. Su composición, según los diferentes tipos: fino, trifle y lay o ley, es de entre un 85 y un 99 por ciento de estaño, de un uno a un cuatro por ciento de cobre, para darle dureza, y, si se le agrega un mínimo porcentaje de plomo, la mezcla resultante toma un color azulado, siendo su aspecto brillante, pulido y similar a la plata.

En los siglos XVI y XVII, el peltre llegó a ser el componente principal de vajillas y objetos litúrgicos utilizados en toda Europa. Las técnicas artesanales se desarrollaron tanto que se llegó a un altísimo nivel de

sofisticación, lo que permitió la realización no solo de objetos funcionales, sino de otros de un gran valor estético por su belleza decorativa. Y todo ello, a pesar de que en 1601 se promulgó la conocida *Pragmática contra el lujo*, por la que el Duque de Lerma ordenó inventariar todo el metal noble en manos privadas con el fin de convertirlo en moneda, dada la crisis económica del país, lo que ayudó a que se pusieran de moda las vajillas de mesa de loza.

En las excavaciones realizadas en el refectorio, en 2010, se hallaron numerosos materiales cerámicos de vajilla y vidrios, además de unos cuantos cubiertos de madera. La tipología, que va desde el siglo XVII al XX, responde a platos, cuencos, jarras, botellas, saleros y copas, de decoraciones muy variadas. A pesar de todo, en la pintura que estudiamos, que podríamos fechar en la década de 1620, no aparece ningún objeto de cerámica.

Algo similar sucedió con los vestidos. El 11 de febrero de 1623, durante el reinado de Felipe IV, por una disposición de la Junta de Reformación, se promulgó que el cuello lechuguilla debía ser sustituido por uno plano, el conocido como golilla, pues resultaba más cómodo y, sobre todo, más barato, frente a los excesos anteriores.

A pesar de ello, el personaje principal viste la moda pasada de golilla alta, lo que sirve para establecer la fecha aproximada de la obra.

En este cuadro, los cuellos son del tipo valona sencilla, un cuello vuelto sin más, lo que Cervantes describía como «valona a lo estudiantil, sin almidón y sin randas». Si en esta ocasión el pintor se atuvo a la ley en vigor, esa fecha podría servirnos como un *post quem* para la datación de la pintura.

También los colores de las vestimentas tienen su valor y significado. Así, en nuestro caso, la “mala mujer” lleva una capa amarilla, lo que alude a su profesión de prostituta y, aunque en ninguna de las escenas evangélicas se menciona que la mujer de “mala vida” fuese María Magdalena, fue el papa Gregorio Magno (540-604) quien dispuso que la mujer “pecadora” de Lucas, María de Betania y María Magdalena eran la misma persona. La difusión de este episodio, recogido en la *Leyenda dorada*, de Jacobo de Vorágine, hacia 1264, explicaría que en la Baja Edad Media se reafirmara a la Magdalena protagonista de esta unción.

De cualquier manera, se trata de la interpretación de la pugna entre el bien y el mal, entre la virtud y el vicio, donde se exponen los pecados de los fariseos: el orgullo, la hipocresía, la incredulidad, la piedad ostentosa y la codicia, y donde la conclusión final resulta ser que todo el poder material tiene poco que hacer con lo espiritual, pues hasta una mujer de “mala vida” es superior en ese aspecto al fariseo de la más alta posición. No cabe duda de que esta controversia resultaba escandalosa, porque la “pecadora” que irrumpe en ese banquete de los que se consideraban hombres piadosos, selectos y puros, muestra mejores maneras, sentimientos y virtudes que los de ese grupo religioso-político, que se presentaban como ortodoxos conocedores y escrupulosos observantes de la ley y religión judía.

#### 4. RESULTADOS

Para tener más clara la importancia de esta obra y de la labor de recuperación de la pintura de este autor, se puede añadir que, como dice el ya citado Ismael Gutiérrez Pastor (1987),

Juan García de Riaño es la figura más importante de la pintura del primer tercio del siglo XVII en la Rioja Alta; ningún otro parece por el momento haber alcanzado categoría de maestro independiente y de personalidad propia, aunque con él, en la ciudad de Santo Domingo, conviven entre otros Domingo Rodríguez, Jerónimo de Salazar, Lázaro de Urquiaga y su propio cuñado Juan de Rodezno. Desde su establecimiento definitivo en la Rioja a partir de 1613 aproximadamente, y con las ausencias señaladas en su biografía, Juan García de Riaño fue la cabeza visible del taller de Santo Domingo, dejando un notorio vacío a su muerte ocurrida después de 1628.

El estudio de toda la obra conocida de este pintor ha sido fundamental para confirmar el descubrimiento de la autoría de esta pintura, y su estilo y modo de hacer no deja lugar a dudas. Sin ser exhaustivos y de forma resumida, señalaremos algunas de ellas:

- Retablo mayor de Arenzana de Abajo (1613) y participación en otro de Santa Catalina, también de Arenzana.
- Pinturas para el retablo de la Ermita de Nuestra Señora del Tajo, en Camprovín, que había dejado inacabado el calceatense Jerónimo de Salazar y un lienzo de San Juan Bautista (1617).

- Relicario y retablo de la parroquia de San Román de Matute (1618).
- En la iglesia de Villalobar, retablo y relicario, por 320 ducados (1618).
- Obra pía de Fresneda (Santo Domingo de la Calzada), con cinco pinturas (un escudo de fray Bernardo y cuatro pechinas sobre tabla) (1619).
- Relicario de la parroquia de Briñas (a partir de 1620).
- En la ermita de Ntra. Sra. de Olartía, en Rodezno (c. 1623-1624).
- Relicario de las Cuevas, en Anguiano (antes de 1624).
- En Santa Olalla del Valle y Garganchón (Burgos), por parte de los herederos de fray Bernardo de Fresneda (1618).
- En el monasterio de Cañas se conservan una Anunciación, una Flagelación de Cristo, una tabla de San Francisco de Asís y una sarga de la Dolorosa y San Juan, que sirve de fondo a un Crucifijo de escultura.
- En Santa María de Viana (Navarra), un Bautismo de Cristo, en el baptisterio.
- Pintura de la puerta del sagrario de la iglesia parroquial de la Magdalena de Baños de Rioja, que representa la Resurrección de Cristo.
- Obra suya en un pequeño retablo colocado en el presbiterio al lado del Evangelio y que tiene pinturas del Ángel Custodio, San Juan Bautista, Adoración de los Reyes y San Juan Evangelista, en la parroquia de Zarratón de Rioja.
- Hacia 1624, pintaría también sendos lienzos de San Juan Evangelista y San Juan Bautista en el desierto, que hoy se guardan en la Redonda de Logroño.

En sus composiciones, las figuras muestran buen dibujo y adquieren dimensiones escultóricas por su monumentalidad. La pincelada es lisa, los colores claros y la iluminación difusa y uniforme, lo que no es óbice para que consiga el preciso volumen en las figuras. Acusa ciertos rasgos manieristas, como las posturas de las manos, por ejemplo, que van a repetirse desde el siglo XVI hasta el XVIII y que pueden compararse con las de otros numerosos y conocidos pintores.

Su estilo se asimila al del grupo de pintores contrarreformistas de Castilla, cuyo origen está ligado a El Escorial, y cuyo foco más activo se da en Valladolid, siendo la figura de Gregorio Martínez su principal referente.

## 5. DISCUSIÓN

Una vez expuesto los principales hitos del desarrollo del proyecto de restauración toca dialogar con los objetivos buscados.

- Conservación de la obra original

La restauración emprendida del lienzo del refectorio del Monasterio de Yuso de San Millán de la Cogolla ha sido rigurosa y meticulosa, con el objetivo de detener el deterioro del soporte y la capa pictórica. Tal y como se ha expuesto, se han eliminado repintes y se han retirado diversas capas de masilla y barnices que comprometían los materiales originales. El proceso ha estabilizado la estructura del lienzo, sacando a la luz la obra original de Juan García de Riaño, cuya integridad plástica apenas ha sufrido un 10-15 % de pérdida.

- Recuperar la legibilidad estética de la obra

Al revelarse la pintura original bajo capas de repinte, se ha recuperado la verdadera lectura visual del cuadro, logrando recuperar la obra exactamente como fue concebida a principios del siglo XVII.

- Respetar la autenticidad y la historia de la obra

La restauración ha seguido los principios de mínima invasión y reversibilidad en la restauración descritos en los marcos éticos de restauración actuales. El conocimiento de la campaña

de 1908, realizada por Mariano Alias, ha facilitado una intervención respetuosa con la historia del cuadro, recuperando su voz y pátina histórica sin borrar su trayectoria temporal.

- Contribuir al conocimiento científico e histórico

El trabajo no se ha limitado a una intervención física, sino que en torno a ella se ha realizado una investigación científico-histórica integral. La atribución del cuadro a Juan García de Riaño fue posible gracias al análisis comparativo de toda su obra conocida, revelando su autoría original y situando la obra hacia 1620. Además, se han aplicado métodos como imágenes de alta resolución y análisis de capas de pintura para documentar los estados de la obra y establecer su cronología.

- Garantizar su conservación futura y su difusión cultural

La restauración ha estado acompañada desde el primer momento por una estrategia de preservación y difusión de largo plazo. La obra se ha presentado públicamente a la ciudadanía en la exposición “Composturas” celebrada en Logroño en la primavera de 2025 y se completó con formatos divulgativos como conferencias y presencia en diferentes medios de comunicación y pódcast.

**FIGURA 1.** *Estado del lienzo antes de ser restaurado*



Fuente: Diego Iturriaga Barco y Enrique Martínez Glera

**FIGURA 2.** Estado del lienzo tras el proceso de restauración



Fuente: Diego Iturriaga Barco y Enrique Martínez Glera

## 6. CONCLUSIONES

El lienzo Jesús en casa de Simón el Fariseo, que había sido catalogado en la mitad del siglo XVII y de autor desconocido, tras la laboriosa y difícil restauración y su posterior investigación, se ha constatado que es obra del pintor Juan García de Riaño (Rueda de Pisuegra, Palencia, c. 1571 - Santo. Domingo de la Calzada, 1628) y que, probablemente, se pintó hacia 1620, unas décadas antes de lo que se creía en un principio.

Lo que hemos estado viendo en estos últimos 117 años de la cena de Jesús en casa de Simón el fariseo no se correspondía con lo que se pintó a comienzos del siglo XVII. Tras la restauración, el cuadro se ha recuperado tal y como se concibió originalmente. Juan García de Riaño está considerado como la figura más importante de la pintura del primer tercio del siglo XVII en la Rioja Alta y por el estudio de su obra conocida se ha podido confirmar el descubrimiento de la autoría de esta pintura.

Con el trabajo de restauración y divulgación de esta obra se ha querido preservar y recuperar su alto valor material e histórico, y facilitar el acceso a la contemplación del lienzo. En este sentido, queremos hacer constar que la restauración se ha proyectado hacia el futuro, no solo garantizando su conservación física, sino también promoviendo su

difusión cultural mediante exposiciones, publicaciones y soportes digitales. De este modo, se asegura que la obra recupere su lugar tanto en el patrimonio artístico como en la conciencia cultural colectiva.

En conjunto, este trabajo constituye un ejemplo modélico de cómo un proceso de restauración puede servir como herramienta para preservar, comprender y difundir el legado artístico e histórico de nuestro pasado.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Hemos de agradecer a la comunidad de Agustinos Recoletos del Monasterio de Yuso de San Millán de la Cogolla la acogida que nos han brindado desde que les planteamos el proyecto, así como todas las facilidades para la consecución de los objetivos compartidos entre el Monasterio y la Universidad Internacional de La Rioja.

Agradecimiento que hacemos extensivo a la restauradora, Nuria Esteso Cano, y a su equipo en ‘Giornata. Taller de Arte y Restauración’, por su profesionalidad y el continuado seguimiento y cuidado del lienzo, sin cuyo mimo y valentía el resultado jamás hubiera sido tan excelente.

## 8. REFERENCIAS

De Vorágine, J. (2006). *La leyenda dorada*. Alianza

Duque de Lerma (1601). *Pragmática contra el lujo*

Gutiérrez Pastor, I. (1984). *Catálogo de pintura del monasterio de San Millán de la Cogolla*. Instituto de Estudios Riojanos

Gutiérrez Pastor, I. (1987). Aproximación a la pintura de los siglos XVII y XVIII en La Rioja: Catálogo de pintura del partido judicial de Santo Domingo de la Calzada. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/12677>

Gutiérrez Pastor, I. (2000). *Aportaciones y revisiones de la colección de pintura del Monasterio de San Millán de la Cogolla*, (pp. 97-116). Instituto de Estudios Riojanos.

*Inventario de Desamortización* (1869)

Moya Valgañón, J. G. (Dir.) (1975). *Inventario artístico de Logroño y su provincia: La Rioja*. Instituto de Estudios Riojanos

Sarti, R. (2002). *Vida en familia: Casa, comida y vestido en la Europa Moderna*. Crítica

## LA CINEMATOGRAFÍA COMO FUENTE DE INVESTIGACIÓN HISTORIOGRÁFICA EN LA ASIGNATURA FUENTES PARA LA HISTORIA DEL ARTE

---

NOEMÍ RUBIO POZUELO  
*Universidad de Córdoba*

### 1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento y aprendizaje de la diversidad de fuentes resulta esencial en la formación universitaria en Historia del Arte, ya que permite comprender el pasado desde múltiples perspectivas y con distintos tipos de evidencias, y ofrece el sustento fundamental sobre el que se produce conocimiento procedente de la investigación a través de estas. Tradicionalmente, esta disciplina ha basado sus investigaciones principalmente en fuentes escritas, tales como textos personales o documentos jurídicos, alojados hoy día en archivos y registros históricos, ya sean públicos o privados. Estas fuentes, si bien imprescindibles, representan solo una parte de la complejidad de los fenómenos culturales, sociales y artísticos que se investigan en este ámbito.

En contraposición a todo ello, la cinematografía ha sido hasta ahora un recurso poco explorado como fuente historiográfica. En la mayoría de los casos, el cine es abordado en la Historia del Arte como un objeto estético o artístico, privilegiando su análisis formal, narrativo y estilístico, pero no como un documento con potencial para aportar conocimientos históricos. No obstante, diversos historiadores han demostrado que el cine posee una capacidad única para registrar, interpretar y representar visual y emocionalmente realidades sociales, políticas y culturales, lo que lo convierte también en una fuente valiosa para la investigación histórica.

Al igual que las fuentes tradicionales, el cine también presenta sus limitaciones y ciertos condicionamientos metodológicos específicos que

deben ser reconocidos y gestionados críticamente. Sin embargo, su análisis permite acceder a información relevante no solo sobre las representaciones artísticas, sino también sobre los discursos ideológicos implícitos o explícitos, la cosmovisión imperante en el contexto de producción, el reflejo de las mentalidades de forma colateral, como puede ser la censura, que da cuenta de un sistema de valores y creencias concretas referidas a un contexto específico. Ante este potencial de la cinematografía como fuente, se consideró la inclusión de esta como parte del contenido teórico de la asignatura Fuentes para la Historia del Arte, lo que supone una innovación pedagógica significativa, ya que implica abordar el cine desde una perspectiva documental. Pues en esta propuesta se trata de abordar la cinematografía como documento audiovisual que genera imágenes en movimiento y que, por tanto, ofrecen un tipo diferente de evidencia histórica en comparación con las imágenes estáticas tradicionales. Esta característica exige un cambio profundo en los métodos y códigos de lectura e interpretación, abriendo nuevas posibilidades para el análisis crítico y para su consideración como fuente.

Esta propuesta docente se configuró como un ejercicio que enriqueció la comprensión del pasado al mostrar cómo el cine puede funcionar como un archivo que ayuda a construir relatos históricos complejos y multifacéticos. En definitiva, incorporar el cine como fuente contribuye a una investigación más integral y completa, capaz de dialogar con otras fuentes y métodos para abordar la Historia del Arte desde una mirada contemporánea y plural.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se propusieron alcanzar fueron principalmente exponer y evidenciar cómo la cinematografía puede constituirse por sí misma como una fuente válida, crítica y compleja para la construcción del conocimiento histórico. También que el alumnado comprendiese el valor que como fuente puede aportar a la investigación historiográfica más allá de su valor estético o narrativo, a continuación, se concretan de forma específica los objetivos trazados:

- Exponer la cinematografía como fuente en la construcción del conocimiento histórico.
- Ofrecer al alumnado herramientas de análisis para entender el cine más allá de lo estético y narrativo.
- Comparar las posibilidades y limitaciones del documento filmico en relación con otras fuentes tradicionales, como documentos escritos o tradiciones orales.
- Fomentar la reflexión crítica sobre los modos en que el cine representa hechos históricos y puede llegar a legitimarlos.
- Cuestionar las relaciones entre cine, verdad histórica y ficción.

### 3. METODOLOGÍA

En los contenidos teóricos de la asignatura, concretamente en la unidad 8, se abordaban las fuentes contemporáneas y los recursos informáticos para la investigación con las mismas. Fue en este punto donde se decidió incorporar el estudio de la cinematografía como fuente. La metodología empleada se basó en un enfoque teórico-analítico, articulado en torno a clases magistrales, análisis filmico guiado de carácter básico, debates, lectura crítica de textos académicos y acceso a los principales archivos europeos de carácter cinematográfico.

De este modo y en primer lugar, se abordaron las principales aportaciones de historiadores y teóricos como Pierre Sorlin, Marc Ferro y Robert Rosenstone, de forma que esto ofreciera el marco conceptual y teórico desde el que partir. A continuación, y con apoyo bibliográfico en el aula, se visionaron fragmentos de películas y se ejercitó la detección de posibles rastros historiográficos que pudieran extraerse de los ejemplos trabajados en clase. Se abordó, en última instancia, lo ya investigado sobre las películas analizadas, con el objetivo de que el alumnado pudiera afianzar las relaciones previamente establecidas. Durante los visionados se analizaron fragmentos de películas documentales y de ficción, explorando sus modos de representación, construcción de verosimilitud, el montaje y relaciones con discursos de memoria, entre otras

cuestiones. El cine fue entendido no como reflejo, sino como productor de sentido histórico.

Por último, se desarrolló un trabajo de archivo, fundamental en esta asignatura desde el punto de vista práctico, accediendo a archivos filmicos disponibles en línea, de modo que el alumnado se familiarizara con las posibilidades de investigación y acceso a fuentes fundamentales de la cinematografía. Los archivos abordados fueron los siguientes:

- Europeana: <https://www.europeana.eu>
- European Film Gateway (EFG): <https://www.europeanfilm-gateway.eu>
- Cinémathèque française (Francia): <https://www.cine-matheque.fr>
- BFI Player – British Film Institute (Reino Unido): <https://player.bfi.org.uk/free>
- Deutsches Filminstitut & Filmmuseum (Alemania): <https://www.dff.film>
- Cineteca di Bologna (Italia) / Il Cinema Ritrovato: <https://festival.ilcinemaritrovato.it>
- Eye Filmmuseum (Países Bajos): <https://www.eyefilm.nl/en>
- Filmoteca Española – RTVE Play (España): <https://www.rtve.es/play/videos/filmoteca/>

De este modo, se fomentó una reflexión crítica acerca de cómo el cine representa los hechos históricos y, puede construir y reconstruir, memorias sociales y culturales, abriendo al mismo tiempo un espacio para discutir las complejas relaciones que existen entre el cine, la verdad histórica y la ficción.

#### 4. RESULTADOS

Esta propuesta ejercida en el aula permitió constatar que incluir la cinematografía como fuente es una necesidad a la hora de completar los posibles corpus de fuentes que sostienen la veracidad y respaldan una investigación. Ya se tiene incorporado y asumido —en lo que respecta a imágenes de carácter contemporáneo— el uso de fotografías que evidencian, por

ejemplo, trazados urbanos, la ubicación de una obra de arte en una iglesia o registros visuales de acontecimientos políticos, culturales o sociales.

Autores como Robert A. Rosenstone han cuestionado la idea de que la Historia solo pueda relatarse en el lenguaje verbal. Este autor entiende el cine como una forma de producir discursos históricos con legitimidad propia. Así, Rosenstone concibe el cine como una manera alternativa de narrar la historia, con sus propios matices y condicionantes; de tal manera que, según este teórico, el cine no solo puede reflejar la Historia, sino también interpretarla, construirla, reconstruirla e incluso problematizarla (Rosenstone, 1995). Una de las aportaciones más relevantes de Rosenstone es que señala las limitaciones del lenguaje escrito, cuestionando su autoridad en lo que respecta a elementos afectivos o simbólicos, los cuales el cine puede transmitir de manera más fiel. Como él mismo afirma: "El cine no ilustra la historia; hace historia a su manera." (Rosenstone, 2006, p. 10)

De otra parte, y también reivindicativa, consideramos que la propuesta presentada también resuena con lo expuesto por Pierre Sorlin quien sostiene que el análisis cinematográfico permite acceder a "memorias colectivas" y a la construcción de identidades sociales, lo que convierte al cine en un documento histórico significativo (Sorlin, 1991). Para este autor resulta fundamental considerar el cine como un fenómeno cultural más que como una mera narración visual. En su enfoque, el cine no representa simplemente la realidad, sino que la reconfigura, la modela según los marcos sociales e ideológicos de una época determinada (Sorlin, 1991). Así, el filme se convierte en un espacio simbólico donde se condensan discursos colectivos, imaginarios sociales y formas de entender el mundo. Sorlin además comprende que, en el cine, como producto de su contexto social, lo que se proyecta y cómo lo proyecta no es obra de la casualidad, sino que son el resultado del contexto que rodea la propia producción del filme (Sorlin, 1991). Desde este prisma se comprende que en este caso de la investigación historiográfica desde el cine, no se trata de la búsqueda de la fidelidad o veracidad de los hechos, sino más bien contemplar bajo la lupa, qué tipo de visión del mundo se muestra; pueden verse reflejados ciertos valores, tensiones sociales y culturales, por eso Sorlin comprende el cine como un reflejo

de la sociedad que lo produce; no obstante Sorlin no comprende la imagen cinematográfica como un simple soporte visual, sino como un vehículo de representación de complejidades.

En última instancia lo que Pierre Sorlin propone es una metodología de análisis contextualizado del cine, buscando comprender el cine como una herramienta de producción de sentido social, más allá de su carácter artístico o documental. Con esta metodología Sorlin se cuestiona aspectos como las necesidades sociales o simbólicas que estaba llenando la película en estudio, cómo podía la película establecer un diálogo con aquello que ocupaba las preocupaciones y tensiones de una sociedad concreta, o desde nuestro presente cuestionarnos qué tipo de memoria estaba construyendo. Buen ejemplo de ello es el análisis que realiza de la película *Roma città aperta* (1945) de Rossellini, que abordamos en esta propuesta. En ella Sorlin analiza cómo se plasma la representación de los soldados y la población civil con respecto al cine bélico, el autor afirma que el director italiano representa una visión pesimista sobre la resistencia italiana durante la Segunda Guerra Mundial, en contraste con la alegría que siguió tras la liberación. Sorlin habla de esta visión como fruto del desengaño del propio director con respecto al régimen fascista. En un inicio Rossellini se presentó muy belicista, pero fue desligándose de esta postura hasta llegar a *Roma Città aperta*, lo que representa según Sorlin, el cambio de mentalidad del equipo de producción (Sorlin, 1991).

En consonancia con los autores anteriores, las aportaciones de Marc Ferro también fueron abordadas en el aula, pues este autor ha planteado una clasificación fundamental para entender los diferentes tipos de cine histórico, si bien es cierto, fue el autor menos abordado, pues entendimos su relevancia como teórico, pero sus aportaciones se circunscriben a películas que él comprende como históricas. De hecho, este autor propone una clasificación, que si bien como decimos queda muy escueta, como punto de partida básico en la comprensión de la propuesta la consideramos de valor para el alumnado. Así él comprende tres divisiones básicas:

- Películas de reconstrucción histórica, que no pretenden hacer Historia, pero se convierten con el tiempo en fuentes para la Historia.

- Películas de ficción histórica, que utilizan el pasado como marco, pero no lo analizan en profundidad.
- Películas de reconstitución histórica, que buscan activamente construir un relato histórico (Ferro, 1995).

Esta clasificación ayuda a delimitar las posibilidades y limitaciones del cine para la Historia, señalando que, aunque el cine pueda distorsionar hechos, también puede revelar las mentalidades y contextos sociales en los que fue producido.

Asimismo, Ferro destaca el papel del cine como un lenguaje audiovisual que transmite emociones, imágenes y símbolos que complementan el conocimiento obtenido a través de las fuentes escritas, y esto se alinea con lo ya expuesto por Sorlin, afianzando así este marco conceptual. Según Ferro, el cine tiene la capacidad de "hacer sentir" el pasado, generando una experiencia sensorial e intelectual que puede enriquecer la comprensión histórica (Ferro, 1988).

## EJEMPLOS DE ANÁLISIS CINEMATOGRAFICO COMO FUENTE HISTÓRICA

Al considerar un filme como documento fílmico, es importante evitar reducir el análisis a una mera descripción del argumento, los planos o las secuencias —como bien advierte Marc Ferro—. El análisis debe atender a las relaciones que se establecen entre todos los elementos que componen la película: el guion, el montaje, la escenografía, la fotografía, el uso del sonido, entre otros. Por ello en los ejemplos abordados en el aula se explicitó que podemos abordar distintos enfoques o lecturas, desde una lectura textual o narratológica, hasta abordajes históricos, ideológicos o incluso psicológicos. Más, sin embargo, en el contexto que nos movemos se pretendía más bien afianzar el análisis de los contextos de producción y recepción.

En este sentido, es muy pertinente señalar que el historiador que pretenda investigar a través del cine debe familiarizarse con sus procesos de producción, su vocabulario específico y algunas nociones básicas de teoría fílmica, especialmente para poder comprender adecuadamente cómo se construye el sentido en el lenguaje cinematográfico. Por ello

abordamos tres ejemplos que se pensaron desde lo ya propuesto por los teóricos ya bordados, buscando también cubrir diversidad filmica.

Un ejemplo paradigmático de la Historia del Cine y que ha sido estudiado como fuente histórica es *El acorazado Potemkin* (Eisenstein, 1925). Esta película no solo narra un episodio clave de la Revolución rusa, sino que lo hace desde una reinterpretación claramente comprometida con la perspectiva soviética oficial. El montaje, elemento central en la obra de Eisenstein, acelera y condensa los acontecimientos, manipulando el tiempo y el espacio para generar un impacto emocional profundo y una visión heroica de los revolucionarios. Más allá de su valor artístico, *Potemkin* es una herramienta para estudiar cómo se construyó la memoria histórica en la Unión Soviética, y también para analizar los mecanismos visuales y narrativos que el régimen comunista empleó para difundir su ideología y consolidar su discurso oficial. Así, el filme se convierte en un documento que revela tanto los hechos representados como las intenciones y estrategias de quienes lo produjeron.

En cuanto al cine documental como fuente directa, se eligió abordar los Noticiarios y Documentales *NO-DO*, que ofrecen una ventana privilegiada al discurso oficial del régimen franquista. Estos noticiarios, proyectados obligatoriamente en los cines españoles durante décadas, reflejan la visión que el Estado quería imponer sobre los acontecimientos nacionales e internacionales. A través del análisis de lo que muestran y, quizás aún más importante, de lo que omiten, las ediciones de *NO-DO* permiten desentrañar las prioridades ideológicas del franquismo y su estrategia para moldear la opinión pública. Constituyen, por tanto, fuentes esenciales para entender cómo se construyeron y difundieron ciertos relatos hegemónicos en la España de la época, y cómo se buscaba controlar y limitar el acceso a otras visiones alternativas.

Finalmente, el cine puede ser también interpretado como un reflejo de imaginarios sociales, como muestra la emblemática película *Ladrón de bicicletas* (Vittorio De Sica, 1948). Esta obra maestra del neorrealismo italiano ofrece un retrato vívido del clima social y económico de la posguerra en Italia, reflejando las dificultades del proletariado urbano, la precariedad del empleo y la fragilidad de las redes sociales de apoyo. A través de una narrativa sencilla y una estética cercana a la realidad

cotidiana, la película permite acceder a las preocupaciones y tensiones reales de una época marcada por la crisis y la reconstrucción. El neorealismo, tal como lo refleja esta película, se convierte así en un espejo crítico que evidencia las desigualdades sociales y expresa una sensibilidad profunda hacia las injusticias sufridas por las clases populares, contribuyendo a la construcción de una memoria social comprometida con la realidad histórica.

## 5. RESULTADOS

El trabajo con cine en el aula universitaria permitió ampliar significativamente la concepción tradicional de fuente histórica. Los estudiantes mostraron un interés notable por cuestionar los modelos historiográficos clásicos, y por incorporar enfoques más visuales y sensibles en la investigación histórica. Este cambio abrió la puerta a nuevas formas de entender y abordar la historia, reconociendo el potencial del cine como herramienta no solo narrativa, sino también crítica y reflexiva.

Entre los principales logros de esta propuesta educativa, sobresale la adopción de una mirada crítica hacia la imagen fílmica. Se evitó tanto la lectura literal, que reduce la película a un simple reflejo de los hechos, como la valoración meramente estética, que desconecta la obra de su contexto histórico y social. En cambio, se promovió un análisis que integrara múltiples dimensiones, permitiendo comprender el cine como un complejo texto cultural. Otro resultado relevante fue el reconocimiento del cine como un vehículo capaz de transmitir memorias, discursos sociales, ideologías y también tensiones actuales en relación con el pasado.

El alumnado comprendió que las películas, más allá de narrar eventos, construyen y negocian significados que dialogan con las memorias colectivas y las visiones dominantes de la historia. Asimismo, el trabajo con el cine favoreció el desarrollo de habilidades analíticas transversales, combinando competencias propias de la historiografía con herramientas del análisis audiovisual y la cultura visual. Esto enriqueció la formación de los estudiantes, dotándolos de recursos para abordar fuentes complejas y multidimensionales, imprescindibles en la investigación histórica contemporánea.

## 6. CONCLUSIONES

El cine constituye una fuente historiográfica rica, compleja y polifónica que trasciende la simple narración de hechos. Su capacidad para representar y visibilizar lo silenciado y construir imaginarios lo convierte en un medio privilegiado para aproximarse a las experiencias humanas del pasado. A través del lenguaje audiovisual, el cine ofrece lecturas múltiples y complementarias a las fuentes tradicionales, sin pretender sustituirlas, pero sí ampliando nuestro horizonte epistemológico.

En el marco de la asignatura Fuentes para la Historia del Arte, la aplicación del cine como herramienta de análisis ha permitido una aproximación más sensible y crítica a los discursos históricos. Ha favorecido la reflexión sobre los mecanismos de representación visual, la construcción de memorias colectivas y la interpretación ideológica de las imágenes. Además, ha estimulado una mirada más interdisciplinar, conectando la historia del arte con la política, la sociología y la estética.

Lejos de ser un mero entretenimiento, el cine refleja contextos históricos, reproduce discursos sociales y políticos, y muchas veces actúa como herramienta de denuncia, memoria o propaganda. Por ello, se hace urgente su inclusión plena en los estudios históricos y en la formación académica. Incorporar el análisis cinematográfico en la práctica historiográfica no solo enriquece el conocimiento del pasado, sino que también promueve una mirada crítica y compleja sobre la construcción visual de la historia.

## 7. REFERENCIAS

- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas. *Revista Paginas*, 3(4), 135-152.
- Biosca, V. S. (2009). Los lugares de memoria franquistas en el NO-DO. *Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte*, 11(18), 95-108
- Burke, P. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. *Barcelona: Crítica*, 156-158.
- Caparrós Lera, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción.
- Deleuze, G. (1985). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I*. Paidós.

- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Didi-Huberman, G., & Miracle, M. (2004). *Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Ediciones Akal.
- Ferro, M. (1983). Film as an agent, product and source of history. *Journal of Contemporary History*, 18(3), 357-364.
- Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *Filmhistoria online*, 1(1), 3-12.
- Ferro, M. (2005). ¿A quién le pertenecen las imágenes? México: CIDE.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Ediciones Akal.
- Gómez, A. G. (2019). *Ladrón de bicicletas*. García Gómez, Francisco, Nau Llibres, Valencia, 2019. *Boletín de arte*, (40), 349-351.
- Henríquez Vásquez, R. (2005). El problema de la verdad y la ficción en la novela y el cine históricos: a propósito de Lope de Aguirre. *Manuscripts*, (23), 077-96.
- Kracauer, S. (1960). *Theory of film: The redemption of physical reality*. Oxford University Press.
- Millán, J. A. P. (1977). *La revolución, en imágenes: "El acorazado Potemkin"*.
- Nichols, B. (2010). *Introduction to documentary* (2.<sup>a</sup> ed.). Indiana University Press.
- Ranciére, J. (2005). *La fábula cinematográfica: Reflexiones sobre la ficción en el cine*. Paidós.
- Radetich, L. (2008). Clío se deja ver y oír. El cine como fuente y como recurso de la historia. In *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Rosenstone, R. A. (1995). *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Harvard University Press.
- Rosenstone, R. A. (2006). *History on film/film on history*. Pearson Education.
- Rubio Pozuelo, N. (2016). *Arquitectura y poder: el discurso visual del NO-DO y la arquitectura del franquismo (1943-1975)*.
- Rebollo, M. A. P. (2001). *El acorazado Potemkin: la memoria de la revolución*. In *La historia a través del cine: la Unión Soviética* (pp. 13-37). Servicio de Publicaciones.
- Sorlin, P. (1991). Historia del cine e historia de las sociedades. *Filmhistoria online*, 1 (2), 73-87.
- Sorlin, P. (1994). Guerra y cine: interpretación de la relación. *Revista Histórica de Cine, Radio y Televisión*, 14 (4), 357-366.

- Sorlín, P. (2005). El cine, reto para el historiador. *HISTORIA. Revista de historia internacional*, 5 (20), 11-35.
- Sorlín, P. (2015). Introducción a una sociología del cine. Klincksieck.
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins University Press.
- Zunzunegui, S. (1996). *Historias de la mirada: El cine como arte del siglo XX*. Cátedra.

## 8. FILMOGRAFÍA

- De Sica, V. (Director). (1948). *Ladrón de bicicletas* [Película]. Produzioni De Sica.
- Eisenstein, S. M. (Director). (1925). *El acorazado Potemkin* [Película]. Mosfilm.
- Rossellini, R. (Director). (1945). *Roma, città aperta* [Película]. Excelsa Film.
- NO-DO. (1943–1981). *Noticiarios y Documentales Cinematográficos* [Serie documental]. Ministerio de Gobernación, Sección de Cinematografía.

# ÉTICA, COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE PROFESIONISTAS VINCULADOS CON LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO

---

JOSÉ ANTONIO GARCÍA AYALA

*Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Tecamachalco,  
Red de Expertos en Sistemas Complejos del Instituto Politécnico Nacional*

VICTOR FERNANDO MEDINA MARTÍNEZ

*Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Politécnico Nacional*

BLANCA MARGARITA GALLEGOS NAVARRETE

*Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Tecamachalco,  
Red de Expertos en Sistemas Complejos del Instituto Politécnico Nacional*

## 1. INTRODUCCIÓN

Por las condiciones del contexto social contemporáneo, uno de los mayores retos a los que se enfrenta el mundo es la conservación y protección del patrimonio que habrá de ser legado a las generaciones venideras. Esta labor resulta por demás complicada al existir desafíos articulados complejamente entre sí, cuyo corte puede ser interpretado como multidimensional, multiescalar, multinivel y multifactorial.

Como parte de la problemática recién señalada, se identifica la carencia de recursos, así como el ineficaz, ineficiente e inefectivo manejo de estos como causas medulares de dicha dolencia. Complementariamente se añaden las presiones generadas por las actividades económicas que potencialmente poseen la capacidad de atentar en contra del patrimonio y la vulnerabilidad existente ante fenómenos naturales o antropogénicos que lo amenazan directa e indirectamente; así mismo se han de tomar en consideración factores como la inaccesibilidad, la ausencia de interés institucional y la segregación de las poblaciones locales como antecedentes de relevancia que intervienen negativamente ante posibles

acciones de mitigación como la tecnologización, la digitalización, la desmercantilización y la revaloración patrimonial.

Ante este panorama, resulta pertinente y necesario demandar la implementación de estrategias y herramientas que promuevan la conservación y protección patrimonial con el propósito de salvaguardar los bienes naturales, culturales e históricos que habrán de ser heredados a las futuras generaciones y cuya categorización (material, inmaterial o vivo), a pesar de ser motivo de complejización, no desvirtúe el propósito fundamental de aminorar los riesgos y amenazas a los cuales se encuentran sujetos.

De esta manera, se observa la necesidad de dotar a los estudiantes de distintas disciplinas vinculadas con estos bienes patrimoniales, como la historia, la arquitectura, el urbanismo, el turismo, y otras, de las competencias mínimas necesarias para que, desde el desempeño de su desarrollo profesional, sean capaces de incidir positivamente en labores que coadyuven a la garantía de preservación, resguardo, minimización de vulnerabilidad e impedimento de desaparición de tan importante legado humano. Esto implica un proceso de enseñanza donde se transmiten no solo los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para la conservación patrimonial, sino también los valores y fundamentalmente los principios éticos, indispensables para poder hacerlo.

La Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) encargada a nivel mundial de la identificación, protección y preservación del patrimonio natural, cultural e histórico, guía sus acciones por principios éticos como el respeto, la justicia, la responsabilidad, la honestidad y la libertad; siendo esto un claro antecedente de la aplicabilidad y relevancia institucional que dichos principios poseen al ser es una clara muestra de factores de incidencia directa para la salvaguarda y protección de la herencia global.

En este tenor, la enseñanza de la ética habrá de centrarse en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, orientando sus capacidades hacia un sentido de mayor reflexión y crítica en torno a las complejas interacciones que pueden ser establecidas entre todos los actores involucrados transversalmente con el patrimonio. Este proceso pedagógico habrá de tomar en

consideración aspectos intrínsecos como la moralidad propia, así como aspectos extrínsecos como la interpretación otorgada al patrimonio en su carácter de bien con valor económico, simbólico, social, histórico y/o ambiental, cuya conjetura de apropiación puede encontrarse vinculada a una persona, organización, institución, comunidad o la humanidad misma, otorgando así mismo un importante rasgo de distinción e identidad.

Por esta caracterización colectiva a la cual le es atribuible la conservación y protección patrimonial, la enseñanza de la ética a estudiantes de distintas disciplinas relacionadas en distintos grados con esta importante tarea, debe de ser concebida en toda su multidimensionalidad, trasladando el saber filosófico hacia una práctica empírica capaz de ser comprendida como una valiosa herramienta implementable en el ejercicio profesional para la salvaguarda y preservación de los bienes naturales, culturales e históricos que se heredaran a las futuras generaciones.

## 2. OBJETIVOS

Con base en las áreas de oportunidad expresadas en el apartado anterior, el presente trabajo plantea los siguientes objetivos:

- Establecer las pautas que coadyuven a la comprensión de la ética en su papel de teoría con aplicabilidad práctica cuyo perfeccionamiento pueda ser interpretado como un arte complementario a las habilidades de los profesionistas vinculados con la protección del patrimonio.
- Promover el pensamiento reflexivo y crítico en torno a la valoración del conocimiento de la ética como una herramienta normativa en el ámbito conductual de los profesionistas que poseen distintos niveles de injerencia con respecto a la apreciación, interacción y conservación patrimonial.

## 3. METODOLOGÍA

Por la naturaleza humanista de la investigación que aquí se expone, resulta pertinente clarificar que la metodología implementada se encuentra inserta en el aspecto cualitativo de la misma, ya que de acuerdo con los criterios

propuestos por Quecedo y Castaño (2002), se han de tomar en consideración el contexto y el marco referencial que los estudiantes de disciplinas afines a la protección del patrimonio construyen de manera recursiva en sí mismos. De igual manera se han integrado holísticamente los elementos que componen el diagnóstico del estado actual de la interrelación de la ética con la formación académica de dichos sujetos de estudio.

Con la intención de profundizar en la temática planteada, a continuación, se presenta el proceso metodológico que fue llevado a cabo como parte de la investigación, atendiendo en todo momento el enfoque fenomenológico al comprender la interacción de la enseñanza multidisciplinar de la ética y su aplicabilidad en el ámbito profesional como un fenómeno de corte social que es observado e interpretado desde la perspectiva de los actores involucrados que en esta relación inciden.

En primera instancia se emprendió un análisis documental que permitiera identificar la manera en que la enseñanza de la ética y la práctica profesional de los estudiantes afines a la protección del patrimonio se integrarán de manera orgánica, debiendo considerar para ello aspectos teóricos aplicables al contexto. Dentro de la recopilación y selección de fuentes de información se tomaron en cuenta documentos de naturaleza secundaria como libros, capítulos de libros, artículos científicos, tesis y estudios similares previos; así mismo se discriminaron fuentes de índole terciaria, tales como manuales normativos, códigos de conducta, guías de buenas prácticas, informes institucionales y otros documentos de actualidad que otorgaran especial énfasis en la relación de la ética y la protección patrimonial.

Con la información recopilada se procedió a realizar la categorización y sistematización de esta, siendo las categorías principales aquellas referentes a ética profesional, protección del patrimonio, formación académica, normatividad vigente y casos empíricos documentados. Sobre esta forma de organización se procedió a analizar reflexiva y críticamente los principios éticos y su relación directa con el ejercicio profesional, así como con la interacción de los sujetos de estudio y la protección patrimonial.

Para concluir con esta primera etapa de investigación documental, se procedieron a contrastar los enfoques y las teorías identificadas para

posteriormente, a manera de borrador, realizar una síntesis preliminar en la cual se identificaron hallazgos de relevancia cuya congruencia fuera vinculante con el propósito principal del presente trabajo.

Con respecto al trabajo de campo, de acuerdo con lo expresado por Soto-Lesmes y Durán (2010), en cuanto a la relevancia que posee la inserción al objeto y la aproximación a los sujetos de estudio con la intención de no sólo recolectar información, sino conformar un proceso integrador que permita realizar una lectura e interpretación más allegada a la realidad verdadera, se diseñaron y aplicaron entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas a docentes, estudiantes y profesionistas allegados a programas académicos vinculados a la protección del patrimonio con la intención principal de analizar sus experiencias y óptica particular con la que observan la relación que su desempeño cotidiano posee para con la ética.

Cabe resaltar que dentro del grupo de entrevistados se tomaron en cuenta los puntos de vista de sujetos con formación académica y experiencia profesional en disciplinas como la historia, la arquitectura, el urbanismo y el turismo, llevando a cabo una selección diversa en cuanto a género, grupo etario y tiempo de vinculación en tanto a la protección patrimonial se refiere.

Una vez concluidas las entrevistas se procedió a realizar el procesamiento de la información con la intención de identificar patrones, similitudes, discrepancias y hallazgos de valor cuya relación fuera trascendental para la propuesta aquí expuesta. Así se logró construir una síntesis congruente con los hallazgos realizados mediante la investigación documental.

Finalmente, como instrumento y técnica complementarios, se llevó a cabo un periodo de observación participante por parte de los tres autores que aquí suscriben al momento de impartir cátedra en programas académicos afines a temas relacionados con la primicia de esta investigación. De esta manera se pretendió realizar una aproximación más directa al objeto de estudio con la intención de *vivir de cerca y por dentro* el proceso vinculatorio existente entre la ética y la protección patrimonial.

Es prudente mencionar que esta observación se llevó a cabo con la menor incidencia posible en cuanto a la probable tendencia que pudiera

llegar a ejercer el docente (observador) en la construcción del criterio propio de cada uno de los estudiantes; este proceso fue registrado en una guía de observación la cual incluía aspectos como formas de comportamiento, capacidad de vinculación entre términos, entre otros.

Al concluir y documentar los tres procesos anteriormente descritos se lograron consolidar los hallazgos que se describen en el siguiente apartado.

#### 4. RESULTADOS

Al haber sido implementadas distintas técnicas e instrumentos metodológicos para la aproximación con el objeto y los sujetos de estudio, los hallazgos sintetizados encontraron ciertas coincidencias, discrepancias y áreas de oportunidad que deben de ser tomadas en consideración al plantear la relevancia que posee la ética para con el desarrollo académico de los futuros profesionistas vinculados con la protección del patrimonio. En el presente apartado nos limitaremos a exponer los resultados obtenidos consecuentemente al proceso previamente descrito. Para el apartado correspondiente a la discusión, realizaremos el análisis e interpretación de cada uno de estos descubrimientos.

Con la finalidad de dinamizar el esquema de lectura, los hallazgos elaborados se presentan a continuación en forma de numeral consecutivo.

##### 1. La polisemia del término ética.

Derivado, principalmente, de la extensa revisión literaria que se llevó a cabo, se encontraron importantes contribuciones al desarrollo conceptual del término ética, el cual en primera instancia suele encontrarse comúnmente asociado con aspectos filosóficos con autores clásicos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, entre otros; se recomienda consultar el apartado de referencias para ahondar en las fuentes consultadas, destacando el trabajo de Blanco (2020) como una visión moderna y de reciente interpretación.

Así mismo se observó la evolución que el término ha presentado a lo largo de la historia, siendo este adaptativo al contexto social de las épocas, al igual que al espacio en el cual era

estudiada o practicada, por ejemplo, los principios éticos referentes a las culturas orientales, cuyo enfoque enfatiza de mayor manera a la armonía social y la relación intrapersonal, mientras que su contraparte occidental se centra en la reflexión sistemática sobre la moralidad y el comportamiento humano.

2. La compleja red transdisciplinaria que el término ética es capaz de entretejer.

Por la naturaleza de la visión occidental con la cual es comúnmente asociado el término de ética, cuanto más en su apreciación desde el enfoque profesionalizante, al estar íntimamente ligado al aspecto regulatorio, normativo y reduccionistamente allegado a lo que es correcto e incorrecto, se encontraron evidencias, trabajos académicos y documentos positivístamente aplicables a diversos campos del saber humano.

Desde el aspecto académico y el entorno empresarial mundial, sin importar la actividad o giro principal, la mayor parte de las organizaciones públicas y privadas poseen un código de ética, el cual en ocasiones es traducido a reglamentos, manuales o estatutos cuya esencia se advoca a la regulación del comportamiento de las partes interesadas multilateralmente.

3. El sutil sentido intrínseco que posee el término ética.

En principio se observó que al hablar de ética, la mayor parte de los sujetos con los que se tuvo contacto como parte de la investigación, conocían su existencia, la asociaban con aspectos filosóficos, normativos y a básicamente a una relación binómica de “lo que está bien y lo que está mal”, sin embargo la apreciación de su posible aplicabilidad en aspectos de desarrollo personal, académico y profesional como una herramienta adaptativa no se encontraba configurada como una alternativa en sus procesos cognitivos.

En general la apreciación y valoración de la ética puede centrarse en la forma en la cual confluyen las dinámicas inconscientes del ser humano con respecto a sus acciones y

decisiones. Es decir, se identifica un recursivo sentido de apropiación de la ética como un mecanismo intrapersonal, subjetivo con tendencias aproximadas a la moral, los valores e incluso a procesos psicocognitivos generados en las etapas preoperacionales, de las operaciones concretas y de las operaciones formales, según la teoría piagetiana.

4. La relación directa existente entre el término ética y el desempeño académico y profesional.

De acuerdo con las perspectivas recopiladas, la configuración cognitiva construida en torno a la ética, el desempeño académico y profesional circunscriptos a tópicos a fines a la protección patrimonial, nuevamente se encuentra vinculada a una apreciación simplista de comportamiento. En gran parte de la población estudiada se observa un mayor conocimiento respecto al tema, sin embargo, la ausencia de incentivos en los programas académicos o en el desenvolvimiento laboral cotidiano disminuyen la visibilización de las posibles analogías que pudieran ser formuladas.

Complementariamente se observa que el sentido positivista, globalizado y el contexto socio económico capitalista sobre el cual se fundamentan las relaciones interpersonales actualmente, posee un importante papel en la apreciación de este tipo de relaciones, puesto que en gran parte de las interacciones, existieron argumentos vinculados con el sistema de incentivos y reprimendas, principalmente de índole económicas, a las cuales las personas en edad productiva se encuentran sujetas en caso de cumplir o incumplir con los estándares éticos a los cuales normativamente se encuentran adjuntos.

5. El nivel de relevancia que posee la ética en la percepción de los estudiantes, docentes y profesionistas afines a tópicos relacionados con la protección patrimonial.

De forma complementaria con el punto anterior, si bien en un principio los estudiantes, docentes y profesionistas tomados

en consideración como parte de la realización de la presente investigación no demostraban una pasión exacerbada en el tema, si expresaban al menos interés y conciencia con respecto a su inmediata vinculación. Este interés fue aumentando gradualmente al entablar un dialogo profundo que abordara las implicaciones positivas y negativas que este tema podría representar para su actual y futuro desarrollo.

Una acotación importante a realizar es la identificación unánime del docente como pieza clave en la formación profesional y por ende como elemento central de la promoción de una cultura ética mucho más holística y permeable: así mismo en el ámbito académico se sugirió en repetidas ocasiones la integración de este tipo de planteamientos a los programas estudiantiles, teniendo la especial atención a ser propuestos desde una perspectiva regionalizada y no genérica como en gran parte de las ocasiones sucede.

En cuanto a la práctica profesional, la percepción de la aplicabilidad de la ética en torno a tópicos relacionados con la protección patrimonial se observa en un escenario polarizado, ya que existe una estandarización idealizada de lo que debiera de ser llevado a cabo como parte de un íntegro desempeño laboral, a la vez que existe una visión crítica fundamentada en la realidad contaminada por características de deficiencias propias al marco contextual social, político, económico y cultural con que se convive contemporáneamente en México.

6. La vinculación latente entre el propio sentido de la ética y la protección patrimonial.

Al iniciar la revisión literaria con respecto al tema medular de la presente investigación se encontraron diversos trabajos afines, siendo el interés organizacional e institucional internacional por parte de la UNESCO uno de los más importantes. Esta organización en al menos un par de ocasiones en el último lustro ha tratado de poner sobre la mesa la relevancia que posee la adecuada educación de la ética como columna vertebral de

los programas académicos, principalmente de aquellos que de manera directa o indirecta ingieren en tópicos cercanos al estudio, promoción, conservación y protección del patrimonio en cualquiera de sus formas y expresiones.

Agendas políticas globalizadas como *los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030*, toman en consideración en diversos apartados, metas y acciones la ética como un componente necesario para la salvaguarda del patrimonio, sin embargo la realidad actual evidencia que no es posible atender tan ambiciosas pretensiones en un lapso de tiempo tan corto, sobre todo tomando en consideración factores externos del pasado que han sido normalizados y hoy en día, más que tratarse de acciones preventivas, estas problemáticas deben de ser abordadas como alertas que requieren medidas de contención y corrección.

Entre las visiones recopiladas, destacan problemáticas ceñidas al desmedido crecimiento demográfico, la sobre explotación y privatización de los recursos, el ejercicio irresponsable del turismo y sobre todo la consolidación del modelo económico capitalista, el cual en diversas ocasiones documentadas ha sobrepuesto el interés económico y desarrollista sobre la conservación y protección del legado humano.

#### 7. Buenas prácticas realizadas en torno a la protección patrimonial y su vinculación con la ética.

De manera congruente, los hallazgos identificados como buenas prácticas en torno a la conservación y protección patrimonial son ampliamente similares al establecer parámetros de comparación entre la revisión literaria y el trabajo de campo practicado, siendo los más significativos:

- Adecuada categorización del patrimonio con base en sus características físicas, simbólicas e identitarias.
- Respeto al derecho a la participación y el involucramiento por parte de las comunidades locales.

- Fundamentación legislativa de amplio espectro en torno a tópicos relacionados con la protección del patrimonio.
  - Fomento a campañas de índole internacional que promuevan la concientización y valoración del patrimonio como un recurso invaluable para el legado de la historia humana.
  - Enaltecimiento del simbolismo multicultural otorgado a los recursos interpretados como patrimoniales.
8. Retos por abordar con respecto a la protección patrimonial y el desempeño ético.

Al igual que el punto anterior, los retos pendientes de abordar con respecto a la protección patrimonial y su adecuada vinculación con un enfoque de desempeño ético, fueron ampliamente congruentes entre la literatura escrita y la diversidad de opiniones recopiladas mediante trabajo de campo; entre los más destacables se encuentran:

- Control de amenazas antrópicas vinculadas con el contexto social contemporáneo.
- Concientización de la relevancia patrimonial con respecto a la promoción de prácticas de masificación y desarrollo urbano y turístico desmedido.
- Endurecimiento a las medidas normativas y punitivas que son sujetas a ser aplicables en caso de daño o menoscabo al patrimonio.
- Adecuado encaminamiento de los recursos y prácticas tecnológicas que la modernidad supone.
- Sensibilización global multiescalar respecto al papel que posee el patrimonio, en sus distintas aristas, como evidencia del legado humano en cuanto a su existencia como forma de vida en el planeta tierra.
- Fortalecer las relaciones interinstitucionales, en sus distintos niveles, como mecanismo organizacional que

permita afrontar de mejor manera las problemáticas de salvaguarda patrimonial a las que se enfrenta la humanidad hoy en día y en un futuro a corto, mediano y largo plazo.

9. Vinculación de procesos cognitivos para el mejor entendimiento del tema focal mediante el abordaje de estudios de caso.

Para los fines del presente trabajo, pudiera parecer que el hallazgo relacionado con la forma en la que los sujetos de estudio vinculan los aspectos elementales de la investigación no es de relevancia, sin embargo, con base en lo observado durante la aplicación de las entrevistas, es posible evidenciar la forma en la que los procesos cognitivos trabajan de manera analógica mediante contextos de asimilación recíproca. Así mismo se hace notoria la forma en la que mediante el abordaje de estudios de caso particulares, con una expresión metodológica inductiva, las personas afines a la relación existente entre su preparación académica y la protección patrimonial son capaces de correlacionar aspectos a los cuales en un principio no brindaban la importancia que el contexto actual demanda.

Por ejemplo, en un inicio las personas afines a trayectorias académicas como turismo no dimensionaban el impacto ético que la masificación de actividades de traslado y pernocta fuera del lugar de residencia habitual de un individuo pudieran representar para el destino. De manera semejante, los estudiantes y profesionistas de trayectorias como arquitectura o urbanismo no lograban dimensionar el alcance ético que la adecuada o inadecuada planificación del espacio es capaz de representar para la comunidad y el lugar en el cual se incide de maneras interna y externa. En ambos casos la visión, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a estos temas no fue clarificado hasta que mediante el dialogo se expusieron ejemplos concretos reales y actuales de dichas vicisitudes.

## 10. Áreas de oportunidad generales.

Al ser la protección del patrimonio un tema de preocupación institucionalmente transversal, de naturaleza multidimensional, multiescalar, multinivel y multifactorial, la literatura escrita y las reflexiones recopiladas a lo largo del presente trabajo de investigación concuerdan en la necesidad de evidenciar las áreas de oportunidad de las cuales adolece este tema, siendo una perspectiva recurrente la correspondiente a la ausencia de interés gubernamental para el adecuado seguimiento de la problemática, presentando la asignación presupuestal como el indicador con más relevancia en esta apreciación.

Así mismo, destacan las críticas emitidas al sistema educativo básico con respecto al abordaje y valoración de temas allegados al respeto y protección del patrimonio en sus distintas formas, siendo este punto coherente con el fomento y fortalecimiento de un sentido de identidad más arraigado que detente un mayor interés en la preservación identitaria de cada uno de los pueblos humanos.

En este rubro se encontraron también puntos de vista relacionados con otros aspectos que no forman parte del objeto principal de estudio de la presente investigación; por ejemplo, el planteamiento de Covarrubias y Piña (2004) respecto a la interacción del maestro y el alumno en el proceso de aprendizaje, o el de Destéfano y Velázquez en cuanto a la duplicidad del proceso cognitivo como una arquitectura mental compleja; motivo por el cual estos deberán de ser abordados como parte de futuros trabajos en foros con mayor pertinencia.

## 5. DISCUSIÓN

Con la intención de otorgar congruencia a la estructura expuesta en el apartado anterior, a continuación, se presenta el análisis, interpretación y discusión de los hallazgos realizados.

### 1. La polisemia del término ética.

Se propone considerar la ética desde un enfoque más holístico, cuyo significado trascienda la construcción conceptual del término, siendo entonces comprendida como un arte que tome en cuenta la interconexión de todos los aspectos de la existencia, tomando elementos de la filosofía oriental y occidental por igual, que busque la armonía y el equilibrio en las relaciones intra e interpersonales mediante la reflexión de una evolución consciente que trate de promover el bienestar integral.

La aceptación de la ética como un componente fundamental y holístico del desarrollo humano habrá de permear profundamente en la formación académica y profesional de los individuos, particularmente en aquellos afines a tópicos relacionados con la protección patrimonial, al comprender las distintas aristas que aspectos como la justicia intergeneracional, la diversidad cultural y la sostenibilidad ostentan para la construcción de la sociedad del mañana.

2. La compleja red transdisciplinaria que el término ética es capaz de entretejer.

La facilidad con la que en ocasiones se sobrepone un término cuya aplicabilidad trasciende un campo del saber específico resulta por demás fascinante, sin embargo, se precisa la necesidad de analizar con mayor detenimiento y profundidad las implicaciones que esta característica de transdisciplinariedad ostenta en el desarrollo racional y empírico moderno.

En el caso de la ética sería prudente estudiar sus posibilidades de vinculación y aplicabilidad de forma regionalizada para cada una de las disciplinas con las cuales es asociada, puesto que al existir un marco común conceptual que tiende a la asociación del término con aspectos normativos y de regulación del comportamiento, se corre el riesgo de encasillar en principios dogmáticos su valoración.

Para el caso de la protección patrimonial, se sugiere considerar la ética como una herramienta vinculatoria con el resto de las

disciplinas que poseen relación directa consigo misma, comprendiendo que este es un componente más del complejo sistema del cual forma parte y cuya aplicabilidad habrá de fomentar una mejor convivencia del entorno social moderno.

3. El sutil sentido intrínseco que posee el término ética.

Los resultados obtenidos en torno a la apreciación del término ética atienden en gran medida al sistema educativo básico originario al cual pertenecen la totalidad de las personas involucradas en la investigación. Es decir, el primer bosquejo de un planteamiento de la ética como configuración psicocognitiva, al menos en México, se realiza durante la educación primaria o elemental, siendo esta enseñada como aquella apreciación del comportamiento basada en la subjetividad moral. En las etapas académicas posteriores el abordaje del término suele ser desdeñado y su enseñanza, en el mejor de los casos, se realiza de manera superflua siendo ésta supeditada a un simple marco normativo cuyo cumplimiento se sesga hacia las convenciones socialmente interpretadas como aceptables o correctas.

De esta manera, aunado a los conocimientos adquiridos en la educación familiar durante, primordialmente la infancia, la ética se incrusta en el subconsciente de las personas, codificándose como aspectos intrínsecos cuya aplicabilidad en la vida adulta se ciñe al reduccionismo de aquello que es correcto y aquello que no lo es.

4. La relación directa existente entre el término ética y el desempeño académico y profesional.

Consecuentemente a lo señalado en el punto anterior, la consideración de la ética como un componente de relevancia en el mecanismo social productivo en los ámbitos académico y profesional suele ceñirse a una normatividad básica influenciada por preceptos morales.

La presión económica que en gran parte de las ocasiones se ejerce como incentivo o reprimenda por el accionar de las

personas en estos ámbitos juega un papel fundamental en la interpretación de esta relación, ya que factores exógenos como el contexto socio económico contemporáneo influyen considerablemente la toma de decisiones, siendo este un claro ejemplo de la manera en la cual la ética puede llegar a verse influenciada e incluso menoscabada a cambio de aquello que es reconocido como un estímulo inmediato, cuyas consecuencias pudieran incluso significar la concepción de un bucle recursivo, reflexivo e intrapersonal.

5. El nivel de relevancia que posee la ética en la percepción de los estudiantes, docentes y profesionistas afines a tópicos relacionados con la protección patrimonial.

El abordaje de temas como la ética en los ámbitos académico y profesional, en gran parte de las ocasiones, suele ser atendido como un aspecto inherente a la propia existencia del ser y su adecuado comportamiento como parte de la sociedad, al ser esta entendida como una especie de *termómetro* moral. No es hasta que se evidencia tangiblemente la potencial relevancia que posee este concepto en la aplicabilidad cotidiana, que los sujetos allegados a la protección patrimonial otorgan un mayor sentido de reflexión y crítica para los procesos en los cuales puede verse inmersa.

Dentro de los resultados obtenidos, destaca el papel que se otorga al docente como pieza fundamental en la enseñanza y fomento de la ética, ya que, si bien en puntos anteriores se han evidenciado las áreas de oportunidad existentes en el diseño de los programas académicos, es en este momento en el cual destaca el individuo como facilitador y óptimo medio de comunicación para el abordaje de este tipo de cuestiones.

6. La vinculación latente entre el propio sentido de la ética y la protección patrimonial.

El vínculo existente es rápidamente identificado, se observa una construcción sólida respecto a la necesidad de

implementar la ética como un componente medular en el desempeño académico y profesional de aquellas personas allegadas a la apreciación y protección patrimonial.

La idealización analógica se discursa *quasi* utópica, observándose las amenazas antrópicas como la principal barrera para consolidar un ambiente más cordial que permita llevar a la realidad esta relación. En el ámbito literario destaca la importancia que le otorgan organizaciones de talla internacional como la UNESCO a este apartado, siendo la ética un concepto fundamental en sus propios estatutos y un pilar de acción para sus propuestas de desarrollo y crecimiento.

7. Buenas prácticas realizadas en torno a la protección patrimonial y su vinculación con la ética.

Se observa que los elementos que son considerados como buenas prácticas realizadas en torno a la protección patrimonial y que en cierta medida poseen relación con un comportamiento ético, atienden al discurso positivista con el cual institucionalmente suele ser abordado este tema.

Desde una perspectiva crítica es aceptable mencionar aspectos como la participación de las comunidades locales y la promoción de campañas de gran impacto como acciones con incidencia positiva en el contexto general del tema, sin embargo, aún se encuentra pendiente llevar a cabo esfuerzos coordinados que realmente logren cristalizar lo que en ocasiones es solamente expresado demagógicamente en el discurso organizacional.

8. Retos por abordar con respecto a la protección patrimonial y el desempeño ético.

De forma lógica y congruente con el violento y cambiante contexto global contemporáneo, se observa que los retos identificados atienden en gran medida a problemáticas que no son exclusivas de la relación ética-protección patrimonial, si no por el contrario, se trata de dolencias profundamente insertas en el tejido social para las cuales de manera interinstitucional,

multidimensional, multiescalar, multinivel y multifactorial se han tomado cartas en el asunto, sin embargo su adecuado tratamiento solo será visible con el tiempo y con el apoyo de todas las partes involucradas.

9. Vinculación de procesos cognitivos para el mejor entendimiento del tema focal mediante el abordaje de estudios de caso.

El proceso observado en cuanto a la mejor asimilación del objetivo de la investigación y todas las vertientes que ello implica mediante la aproximación de ejemplos concretos, fue por demás interesante, ya que de esta manera se evidencia que a pesar de existir o pensar que existen conocimientos limitados respecto a un tema particular, el hecho de aproximarlos a la realidad tangible del sujeto cognoscente facilita su abordaje y participación.

Así mismo se observó el valor que la mayoría de las personas involucradas en el estudio otorgan al concepto subjetivo del simbolismo, debiendo ser este también tropicalizado a su área de interés particular.

10. Áreas de oportunidad generales.

Las áreas de oportunidad consideradas como generales nuevamente atienden al contexto social contemporáneo, la ausencia de interés institucional, las deficiencias del sistema educativo y la insensibilización a temas que pudieran parecer no tener relación con el sistema positivista, globalizado y capitalista son una problemática transversal en distintas disciplinas. Es por ello que, esfuerzos como el que aquí se expone requieren de difusión y socialización por parte de los actores clave que pudieran incidir positivamente en esta situación mediante la adecuada y responsable toma de decisiones.

## 6. CONCLUSIONES

El abordaje de la ética como un tema de interés general fuera del espectro filosófico en ocasiones suele representar un reto para quienes lo

configuran de esta manera. La consideración de la ética más allá de su papel de *brújula* moral con incidencia directa en la forma de comportamiento del ser humano requiere una apertura de visión para quienes están dispuestos a comprender este importante concepto como un arte y como una herramienta con aplicabilidad real y tangible en los ámbitos académico y profesional.

Con base en el andar que ha representado llevar a cabo el presente trabajo de investigación, es prudente mencionar el término de ética como una palabra polifacética cuya posibilidad interpretativa se encuentra íntimamente vinculada con el contexto en el cual es mencionada; por ejemplo en el tenor relacionado con la protección del patrimonio, es necesario asegurar que se comprende más allá de la simplicidad que posee una teoría, siendo entonces adaptativa a la sutil apreciación artística con la que el desenvolvimiento laboral de las personas afines a este tema se lleva a cabo.

Al hablar de ética en torno a la protección del patrimonio, no basta con asegurar que se conoce la normatividad vigente competente, o aseverar que se conocen los códigos de conducta que son moralmente aceptables en el marco de las convenciones sociales, sino que es necesario reconocer las áreas de oportunidad que existen y tratar de identificar la manera en la cual pueden ser atendidas con miras a la conservación y salvaguarda de los recursos que han sido etiquetados como el legado que será heredado a las generaciones futuras; es reconocer las amenazas antrópicas, el desgastado tejido social y luchar contra la corriente del violento y contaminado contexto contemporáneo con la intención de anteponer el bien común sobre el interés personal.

Para abordar la ética y otros temas que complejamente forman parte de un intrincado sistema transdisciplinario que guía el desarrollo humano en sus distintas facetas y alcances, es necesario promover la génesis, desarrollo y aplicación de un pensamiento reflexivo y crítico que permita a los individuos, principalmente a los estudiantes, docentes y profesionistas allegados a términos de protección patrimonial, valorar el conocimiento como un mecanismo precautorio ante el intempestivo e impredecible curso del tiempo y la historia.

Es menester fomentar el diseño de programas académicos más responsables y realistas que valoren aspectos de formación humana básica sobre las características de tecnificación y funcionalismo que actualmente le son otorgados a los saberes impartidos en los distintos niveles académicos, desde la educación básica hasta el posgrado.

De forma paralela y complementaria a esta primicia, se vislumbra el papel del docente como el vehículo idóneo para la facilitación de los saberes que eficiente y positivamente habrán de incidir en este contexto; para ello se habrá de indagar con mayor profundidad y especificidad los mecanismos y sistemas de enseñanza y aprendizaje que son óptimos en la actualidad, pretendiendo aprehender las nuevas tecnologías y herramientas como un mecanismo de apoyo y no como una amenaza latente.

Como exhortación final, se plantea y apertura el debate en torno al grado de injerencia que posee la ética intra e interpersonalmente en la sociedad del siglo XXI, ¿es realmente un tema de valor para las distintas instancias que velan por el resguardo patrimonial? ¿es la ética solamente un término demagógico moral obligatorio en el discurso especializado?

El presente trabajo por razones limitativas afines a tópicos de temporalidad, recursos humanos y de alcance, se ha ceñido al estudio local de una pequeña población, con respecto al vasto universo existente, sin embargo se ha pretendido establecer un primer antecedente para la consecución de trabajos encaminados a la cavilación del íntegro desarrollo del ser humano como parte de una colectividad que ha de pretender dejar registro de su paso por el tiempo y el espacio para el análisis, discusión y estudio de su propia existencia por parte de las generaciones venideras.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por el apoyo económico brindado mediante el programa del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del cual forman parte, en su segundo nivel, el Dr. José Antonio García Ayala y la Dra. Blanca Margarita Gallegos Navarrete; así como por el programa de becas de doctorado del cual es beneficiario el Mtro. Victor Fernando Medina Martínez. De igual manera se agradece al Instituto

Politécnico Nacional como institución académica medular de la cual forman parte de la plantilla docente y estudiantil, respectivamente, los tres autores que aquí suscriben.

## 8. REFERENCIAS

- Blanco, B. (03 de marzo de 2020). *Nueva Revista*. Obtenido de Los fundamentos de la ética: Aristóteles: <https://bit.ly/441HP4r>
- Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Universidad de Valladolid.
- Castro, Á., & González, C. (2021). La ética en la gestión turística del patrimonio cultural y su conservación. Reflexiones a propósito de la ciudad de Córdoba (España). *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio. RITUREM*, 116-130.
- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47-84.
- Destéfano, M., & Velázquez, F. (2018). Teorías de doble proceso: ¿una arquitectura de procesos múltiples? *Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 61-76.
- Guerrero-Dib, J. G. (2020). Relación entre la integridad académica universitaria y el comportamiento ético en el entorno laboral. Tecnológico de Monterrey.
- Gutiérrez, R. (1994). *Introducción a la ética*. Esfinge.
- Ibarra, G. (2005). Ética y formación profesional integral. *Reencuentro*, 0.
- LibreTexts español. (2024). *Comparando la ética de la virtud de Oriente y Occidente*. Obtenido de <https://bit.ly/4416HJy>
- Marinas, J. M. (2015). *Ética De Lo Inconsciente. Sobre comunidad y psicoanálisis*. Biblioteca Nueva.
- Molina, C., & Quintero, G. (22 de Julio de 2020). *Animal Político*. Obtenido de Reflexionar el patrimonio cultural desde la ética del espacio: <http://bit.ly/4naP55k>
- Moliner, J. (2023). Consideraciones legales y éticas sobre la protección del patrimonio cultural de la humanidad en guerras y conflictos. *Studia Humanitatis Journal*, 221-239. Obtenido de *Consideraciones legales y éticas sobre la protección del Patrimonio Cultural de la Humanidad en guerras y conflictos*.

- National Geographic. (16 de enero de 2024). National Geographic. Historia y Cultura. Obtenido de *¿Qué es la ética y por qué es importante?:* <https://bit.ly/40gTp9m>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). UNESCO. Patrimonio Cultural Inmaterial. Obtenido de *Principios éticos para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial:* <http://bit.ly/3TNeFjf>
- Pautassi, J. (2006). Ética y pensamiento complejo a partir de E. Morin: Hacia una ética relacionista y vinculante por la transdisciplinariedad. *Revista de Investigación*, 303-307.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 05-39.
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 185-199.
- Rodrigo Herrera, J. (2020). Ética y protección del patrimonio inmueble. En Muñoz Jóven, Rodrigo Herrera, Ospina Nieto, & Jaramillo Rojas, *La eticidad y la moralidad en la vida cotidiana* (págs. 30-59). Santiago de Cali.
- Ruiz, J., Silva, N., & María, V. (2008). Ética empresarial y el desempeño laboral en Organizaciones de Alta Tecnología. *Revista Venezolana de Gerencia*, 05-12.
- Shih, S.-M. (2021). Hacia una ética transdisciplinaria de los estudios globales. *Tabula Rasa*, 25-48.
- Soto-Lesmes, V., & Durán, M. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 253-266.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2022). Facultad de Medicina. Obtenido de *Conceptos Fundamentales de la Ética:* <http://bit.ly/3Ta02q8>

MANUAL DE INSTRUCCIONES  
PARA ASCENDER Y DESCENDER: PEDAGOGÍA  
EMBLEMÁTICA EN LAS ESCALERAS DEL PALACIO  
EPISCOPAL DE CÓRDOBA

---

ROCÍO VELASCO GARCÍA  
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Antiguo Palacio Episcopal de Córdoba, situado en pleno corazón histórico de la ciudad, frente a la fachada sur de la Mezquita-Catedral y junto al Campo Santo de los Mártires, constituye uno de los conjuntos arquitectónicos más emblemáticos del barroco andaluz. Su localización privilegiada, en la margen derecha del río Guadalquivir y en las inmediaciones del puente romano, lo convierte en un referente urbano y simbólico del poder eclesiástico cordobés desde la Edad Media hasta la actualidad.

El palacio se articula en torno a varios patios y jardines, destacando especialmente el llamado Jardín del Obispo, que actuaba como antesala natural al edificio y como espacio de tránsito ceremonial para los visitantes desde mediados del siglo XVIII hasta los años 70 del siglo XX. El acceso principal al conjunto se realiza desde la calle Amador de los Ríos, a través de una portada monumental que conduce directamente al jardín y, desde allí, a las dependencias nobles del palacio.

En este contexto espacial, cobran especial relevancia dos escaleras monumentales que sintetizan la función simbólica y pedagógica de la arquitectura episcopal del siglo XVIII:

La Escalera del Jardín, ubicada en el antiguo alhorí o granero del Palacio Episcopal, que fue a su vez Biblioteca Pública Provincial de Córdoba desde 1984 hasta 2024 en que es trasladada los Jardines de la Agricultura, en la avenida América. Esta escalera se sitúa en el ala

occidental del edificio, conectando el jardín con el antiguo Salón del Trono a través de un recorrido ascendente que articula el tránsito físico y simbólico hacia el poder episcopal. Su acceso se realiza desde el jardín, tras atravesar una galería paralela a los graneros, y su estructura se caracteriza por un primer tramo de subida, un descansillo y dos tiros paralelos de desigual ancho, cerrados por pretilos de hierro y bancos de piedra adosados. El escudo del obispo Yusta Navarro preside su testero sur, datando la obra en su pontificado.

Y la escalera monumental perdida del ala norte, situada en la zona noroeste del palacio, próxima al jardín y a la galería del siglo XVI, entre dos patios interiores. Esta segunda escalera, hoy desaparecida tras su demolición en la década de 1970, presentaba una tipología de seis tramos dobles con dos mesetas centrales y estaba cubierta por una cúpula sobre pechinas, decorada con el escudo de Yusta Navarro en el centro. Aunque no unía dependencias concretas ni conducía a espacios funcionales, su carácter simbólico y ceremonial la convertía en un elemento clave del discurso visual y del prestigio episcopal.

**FIGURA 1:** *Antigua escalera de acceso al Salón del Trono y al Jardín del Obispo*



Fuente: Elaboración propia

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de este artículo es analizar y desentrañar el programa iconográfico y emblemático de la Escalera del Jardín y la escalera monumental desaparecida del Palacio Episcopal de Córdoba, contextualizando su función simbólica, pedagógica y política en el marco de la arquitectura barroca del siglo XVIII.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar los emblemas y yeserías presentes en ambas escaleras, identificando fuentes literarias, disposición espacial y función simbólica.
- Profundizar en la influencia de la obra *Idea del Buen Pastor* de Francisco Núñez de Cepeda y la tradición emblemática jesuítica en la configuración de estos espacios, mostrando la arquitectura como instrumento de pedagogía visual y afirmación del poder eclesiástico.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es estrictamente interdisciplinar y hermenéutica, orientada a desentrañar los significados simbólicos, pedagógicos y existenciales de ambas escaleras. Se fundamenta en el análisis iconográfico e iconológico, adoptando el método tripartito de Panofsky para abordar la obra desde tres niveles complementarios: la descripción pre-iconográfica; la descripción iconográfica y la interpretación iconológica. Este enfoque permite comprender no solo qué se representa, sino por qué y cómo esos motivos adquieren sentido en el marco del programa emblemático episcopal.

Por otro lado, integramos la teoría de la recepción, que considera al espectador como agente activo en la construcción de significado. Así mismo nos basamos en el horizonte de expectativas, la participación del espectador y la hermenéutica del arte. La metodología también incorpora

la visión fenomenológica de Norberg-Schulz, para quien el espacio arquitectónico es un lugar existencial y portador de significado: lugar y significado; relación con el entorno y la caracterización del espacio.

El trabajo parte de la observación in situ y del análisis formal de los elementos decorativos conservados: registro fotográfico y descriptivo de las yeserías, emblemas y motivos ornamentales; análisis de la disposición espacial de los emblemas y su relación con el recorrido del visitante; identificación del simbolismo y la función didáctica de cada elemento, en diálogo con las fuentes literarias y doctrinales.

La investigación se apoya en una exhaustiva revisión de literatura académica, consultando repositorios institucionales universitarios y bases de datos especializadas en historia del arte, iconografía, hermenéutica y teoría arquitectónica. Se incluyen obras fundamentales de Panofsky, Jauss, Iser, Norberg-Schulz, Sebastián López, Santiago Sebastián, Sigfried Giedion, Marc Augé y Rafael García Mahiques entre otros autores de referencia.

En síntesis, esta metodología permite abordar ambas escaleras como un fenómeno complejo, donde la imagen, el espacio y la experiencia del espectador convergen en un discurso visual barroco que trasciende la mera función decorativa para convertirse en instrumento de pedagogía, poder y memoria colectiva.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ARTICULACIÓN SIMBÓLICA Y ESPACIAL DE LA ESCALERA DEL JARDÍN

La Escalera del Jardín del Palacio Episcopal de Córdoba constituye uno de los ejemplos más refinados y complejos de la emblemática barroca aplicada a la arquitectura civil y religiosa en España. Su programa decorativo, impulsado por el obispo Baltasar de Yusta Navarro en el último tercio del siglo XVIII, es el resultado de una estrategia visual y simbólica cuidadosamente articulada para afirmar la autoridad episcopal, educar moralmente y consolidar la identidad de la diócesis en un momento de crisis y transformación. La monumentalidad de la escalera, su ubicación estratégica entre el Jardín del Obispo y el antiguo Salón del Trono,

y la riqueza de sus yeserías y emblemas, hacen de este espacio un auténtico microcosmos donde convergen poder, pedagogía y memoria.

La figura de Yusta Navarro, obispo entre 1777 y 1787, resulta fundamental para comprender el sentido y la función de este espacio. Su pontificado se caracteriza por una voluntad de renovación institucional y simbólica, en consonancia con la defensa de la ortodoxia y la tradición frente a las amenazas de la Ilustración y los cambios sociales de la época. Bajo su mecenazgo, el Palacio Episcopal se convierte en un escenario de representación del poder eclesiástico, donde la arquitectura y la iconografía colaboran para construir un discurso visual unitario y persuasivo (Velasco García, R., 2013b).

El análisis iconográfico de la Escalera del Jardín del Palacio Episcopal de Córdoba revela la integración de un programa emblemático de raíz barroca, inspirado en la obra *Idea del Buen Pastor* (1688), de Francisco Núñez de Cepeda, jesuita toledano y uno de los grandes teóricos de la emblemática barroca, que se materializa en las yeserías y motivos decorativos del espacio. Este libro, que gozó de una amplia difusión y fue reeditado varias veces en el siglo XVII y principios del XVIII, propone cincuenta “empresas” o emblemas que sintetizan los deberes, virtudes y peligros del oficio episcopal. Cada empresa combina imagen, lema latino y epigrama, siguiendo la tradición inaugurada por Alciato y desarrollada por la literatura emblemática europea. La decoración, atribuida al maestro francés Miguel de Verdiguier, se despliega en varios niveles. En los muros laterales, destacan los ángeles portadores de atributos episcopales —báculo, mitra, capelo, libros, tiara— dispuestos en guirnaldas y festones, que evocan la protección divina y la continuidad apostólica. Los medallones con los Padres de la Iglesia (San Gregorio Magno, San Ambrosio de Milán, San Gregorio Nacianceno y San Juan Crisóstomo) refuerzan la función magisterial y doctrinal del obispo, mientras que los óvalos con las figuras de San Eulogio y Osio de Córdoba, junto a San Pablo y San Juan, anclan la memoria de la sede cordobesa en la tradición patristica y apostólica. La vegetación —guirnaldas, racimos de uva, lirios y rosas— simboliza la fertilidad espiritual, la pureza y la vida virtuosa, en sintonía con la iconografía moralizante del Barroco.

#### 4.2. FUNCIÓN DIDÁCTICA Y POLÍTICA DEL PROGRAMA EMBLEMÁTICO

El corazón simbólico del espacio reside en las pechinas, donde se representan cuatro emblemas extraídos y adaptados de *Idea del Buen Pastor*, cada uno con un significado preciso y una función pedagógica y ceremonial. Al ascender, el discurso visual exalta la autoridad episcopal, la unidad y la concordia, reforzando la figura del obispo como mediador y garante del orden espiritual. Al descender, los emblemas transmiten mensajes de reconciliación, obediencia y permanencia en la tradición, advirtiendo sobre los peligros de la novedad y la discordia.

El primero, “MARITAS POPULOS” (Une a los pueblos), muestra un camino arbolado cuyas copas se injertan formando arcos, coronado por la mitra episcopal y una iglesia al fondo. Núñez de Cepeda interpreta este emblema como la misión unificadora del obispo, encargado de limar asperezas y promover la concordia entre clérigos y laicos. La unión de las ramas representa la armonía eclesial y la autoridad del prelado como garante de la paz diocesana. (Núñez de Cepeda, 1688; Revilla, 1980; García Mahiques, 1988). La ubicación de este emblema en la zona alta de la escalera refuerza visualmente la dignidad del oficio episcopal y su función de árbitro imparcial.

FIGURA 2: MARITAT POPULOS



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha)

El segundo emblema, “FAVEAS UT HABEAS” (Favorece para que tengas), representa ocho tiendas de campaña coronadas por estrellas, con escudos de las órdenes religiosas masculinas presentes en Córdoba a finales del XVIII, presididas por un sol con la mitra episcopal. Núñez de Cepeda enfatiza la necesidad de apoyar y favorecer las instituciones religiosas, pilares del orden moral y espiritual. Las estrellas simbolizan la guía celestial, las tiendas la labor apostólica. La ausencia del escudo jesuita alude a la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, contexto que refuerza la interpretación de una llamada a la unidad y a la protección episcopal de las órdenes en tiempos de crisis. (Velasco García, 2013a; Núñez de Cepeda, 1688; García Mahiques, 1988).

**FIGURA 3:** *FAVEAS UT HABEAS*



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha)

El tercer emblema, “STABILI CONNUBIO” (El matrimonio estable), muestra un olmo frondoso anillado en su tronco, del que cuelgan racimos de uva, junto a una construcción arquitectónica que representa el propio Palacio Episcopal. Núñez de Cepeda compara el vínculo entre obispo y diócesis con el matrimonio sacramental: fuerte, estable e indisoluble. El trenzado simboliza el anillo de los desposorios, y la inclusión del Palacio refuerza la idea de fidelidad y permanencia del prelado en su sede, en contraposición a las traslaciones ilegítimas de obispos tan frecuentes en el siglo XVIII.

FIGURA 4: STABILI CONNUBIO



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha).

El cuarto emblema, “EVERTAS SI AVERTAS” (Destruirás si te apartas), representa un jardín cerrado con una mano divina señalando hacia la derecha, columna central y parterres. Núñez de Cepeda advierte sobre el peligro de apartarse de la autoridad y la costumbre. El jardín cerrado es símbolo de la Iglesia como microcosmos protegido, y la mano divina señala el camino correcto, indicando la salida hacia el jardín y reforzando el mensaje de obediencia y permanencia en la tradición frente a la tentación de la novedad y la discordia. Este emblema es también una crítica al avance de las ideas ilustradas y revolucionarias que amenazaban la estabilidad tradicional de la Iglesia. La escalera monumental perdida, decorada con alegorías de las Virtudes Cardinales, refuerza el discurso de autoridad y resistencia frente a los desafíos del siglo XVIII. (Velasco García, 2013b).

La disposición de los emblemas responde a una lógica direccional y ceremonial, pedagógica y simbólica, en la que el espacio arquitectónico se convierte en un discurso visual con capacidad de conmover e instruir al espectador: los de la zona alta exaltan la mitra y la autoridad episcopal, preparando al visitante para la audiencia con el obispo; los de la zona baja transmiten mensajes de reconciliación y permanencia, acompañando el descenso hacia el jardín y la salida. La escalera se convierte así en un itinerario pedagógico, donde el visitante es guiado física y simbólicamente desde el espacio exterior —el Jardín del Obispo, concebido como lugar de recogimiento y antesala ceremonial— hasta el

interior —el Salón del Trono, espacio de poder y decisión—, en un proceso de ascenso espiritual y social.

**FIGURA 5:** *EVERITAS SI AVERTAS*



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha)

#### 4.3. RELACIÓN CON EL SALÓN DEL TRONO Y EL JARDÍN DEL OBISPO

El programa iconográfico de la escalera se prolonga en el antiguo Salón del Trono, destruido junto con toda la galería en tres plantas donde se encontraba en el año de 1984. Realmente, la creación, disposición y decoración de la escalera venía dada a casusa de la creación de un acceso al nuevo Salón del Trono del obispo, después del incendio ocurrido en palacio en 1745 durante el pontificado de Miguel Vicente Cebrián y Agustín (174-1752). Para la ubicación de este salón, fue elegida una edificación en tres plantas, en dirección oeste-este, donde en cuya planta baja se disponían las Cuadras del Obispo, en segundo nivel el Salón del Trono, y en tercera planta una galería abierta a un patio. Este salón se configuraba como una planta rectangular a la que se accedía desde una estancia de planta cuadrangular a la que a su vez se llegaba desde la Escalera del Jardín. Conocemos la disposición y decoración de este salón gracias a los testimonios escritos del Arquitecto del obispado Carlos Luca de Tena. Este salón y toda la galería en sus tres plantas, fueron destruidas en 1984 por su peligroso estado de conservación debido a su alto nivel de deterioro. De este salón aún hoy se conservan fragmentos decorativos, prolongaba el discurso iconográfico iniciado en la escalera. Sus falsas pechinas recogían emblemas como “ODORE

GRATIOR”, (Más grato por el olor), el lirio como símbolo de la buena fama que resulta de las virtudes; “REGIT EL CORRIGIT” (Rige y corrige), el reloj mecánico y el solar, aludiendo a la necesidad de gobierno prudente y consejo espiritual), “COPIA VILESCUNT” (La abundancia envilece) la cornucopia de la que se derraman flores, crítica a la proliferación de órdenes religiosas sin vocación) y “QUANTO SI MOSTRAMEN, TANTO É PIU BELLA” (Cuanto menos se muestra, tanto más bella) el rosal en maceta cercado, dedicado a las monjas de clausura y a la virtud de la discreción) refuerzan la función didáctica y moralizadora del conjunto (García Mahiques, 1988). El Jardín del Obispo, por su parte, actúa como antesala simbólica, representando el orden divino y la preparación espiritual antes de acceder al ámbito de poder.

**FIGURA 6:** *ODORE GRATIOR*



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha).

**FIGURA 7: REGIT EL CORRIGIT**



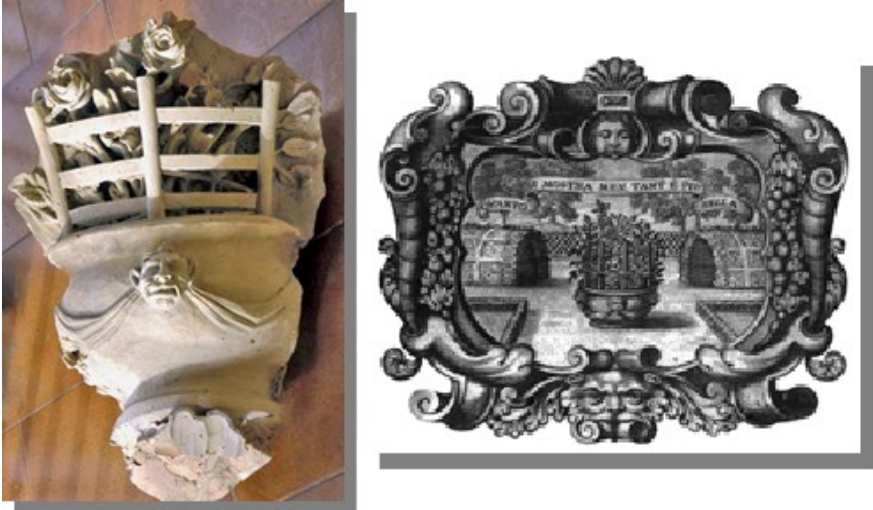
Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha)

**FIGURA 8: COPIA VILESCUNT**



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Cepeda (derecha).

**FIGURA 9:** *QUANTO SI MOSTRA MEN, TANTO É PIU BELLA*



Fuente: Elaboración propia (izquierda). Estampa de la empresa XXXV de Núñez de Céspedes (derecha)

La Escalera del Jardín del Palacio Episcopal de Córdoba es mucho más que un simple elemento funcional que conecta la planta noble con el jardín: desde el siglo XVI hasta finales del XVIII, las escaleras monumentales se convirtieron en símbolos de poder y prestigio, especialmente en residencias de instituciones religiosas y élites sociales. Su diseño y lujosa decoración reflejaban el estatus de sus propietarios y, en el contexto barroco, adquirieron un profundo significado simbólico y religioso. Subir la escalera implicaba una ascensión hacia lo trascendente, uniendo lo terrenal con lo celestial, y el espacio se transformaba en un microcosmos que invitaba a la reflexión y al recogimiento. La ornamentación no solo embellecía, sino que creaba “microespacios” de fuerte carga simbólica, donde la luz y el claroscuro barroco reforzaban la expresividad de los elementos decorativos. La emblemática, influida por el neoplatonismo, el hermetismo y la tradición tridentina, se utilizaba como lenguaje enigmático y persuasivo, destinado a afianzar la autoridad del obispo y la ortodoxia de la Iglesia en un contexto de crisis y cambios ideológicos.

El recorrido del visitante estaba cuidadosamente diseñado: desde el Jardín del Obispo, pasando por la escalera—donde los emblemas en la

parte inferior aludían a lo terrenal y los de la parte superior exaltaban la figura del obispo y la autoridad espiritual—hasta llegar al Salón del Trono. Tras la audiencia, el itinerario se revertía, y el visitante descendía hacia el jardín, acompañado por un mensaje de reconciliación y tranquilidad. La disposición y adaptación de los emblemas en la escalera respondía a una lógica tanto doctrinal como direccional. Por ejemplo, en la pechina sureste se añadió una construcción arquitectónica que remite al propio Palacio, reforzando la idea de la unión indisoluble entre el obispo y su sede. En la pechina suroeste, el gesto de la mano divina señala la salida hacia el jardín, actuando como indicador visual y simbólico. Así, la escalera se convierte en un espacio de tránsito físico y espiritual, donde cada elemento decorativo cumple una función precisa en la transmisión de valores, jerarquías y mensajes religiosos.

En definitiva, la Escalera del Jardín y el Salón del Trono constituyen un itinerario pedagógico y ceremonial, en el que la arquitectura, la emblemática y la disposición espacial colaboran para crear un discurso visual que refuerza el poder, la autoridad y la misión educativa de la Iglesia en la Córdoba del siglo XVIII.

#### 4.4. SEGUNDA ESCALERA MONUMENTAL

La segunda escalera monumental del Palacio Episcopal de Córdoba, hoy desaparecida (demolida en los años setenta del siglo XX), completaba este discurso visual y ceremonial. Esta escalera representa uno de los episodios más singulares y menos conocidos de la empresa decorativa impulsada por el obispo Baltasar de Yusta Navarro en la segunda mitad del siglo XVIII. Fechada entre 1777 y 1787 gracias a los vestigios de su decoración aún conservados, donde hallamos del escudo de este obispo, por lo que atribuimos en este momento su construcción. Se caracterizaba por su monumentalidad y su estructura compleja: ubicada en la zona noroeste del conjunto palaciego, próxima al jardín y a la galería del siglo XVI, se hallaba entre dos patios interiores, formando parte de un ambicioso proyecto arquitectónico y simbólico que buscaba reforzar la imagen de poder y prestigio episcopal en un momento de profundos cambios sociales y culturales. Su tipología de seis tramos dobles con dos mesetas centrales, cubierta por una cúpula sobre

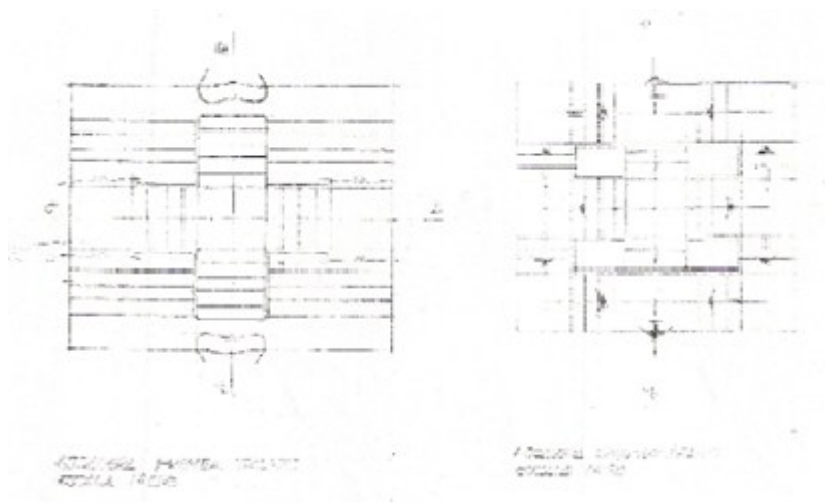
pechinas y decorada con alegorías de las Virtudes Cardinales, la asemejaba a otras grandes escaleras barrocas como la del Hospital de Mujeres de Cádiz. Esta escalera, puramente simbólica y sin función utilitaria concreta, reforzaba la monumentalidad del conjunto y la imagen del obispo como garante de la unidad y la firmeza de la Iglesia frente a los desafíos de la modernidad.

Esta escalera no conectaba dependencias funcionales ni conducía a espacios concretos: su función era eminentemente simbólica y representativa, concebida como un gesto arquitectónico de exhibición de poder, un “escenario” donde se materializaba el discurso visual y ceremonial del obispado cordobés.

Uno de los aspectos más relevantes de esta escalera era su decoración en yeserías, de la que aún sobreviven fragmentos desmontados, aunque en mal estado de conservación. El programa iconográfico parece haber estado basado en las alegorías de las Virtudes Cardinales —Justicia, Templanza, Fortaleza y Prudencia—, representadas como vírgenes guerreras en lucha contra los vicios o demonios. Esta iconografía, de raigambre medieval y renacentista, fue sistematizada por Cesare Ripa y adaptada en el Barroco como modelo de virtud y gobierno para los prelados. La elección de las Virtudes Cardinales no era casual: respondía a la necesidad de afirmar la autoridad, la estabilidad y la capacidad rectora del obispo en un contexto de crisis institucional y amenaza ilustrada. La decoración, muy del estilo de Verdiguier, incluía además el escudo episcopal y, probablemente, otros elementos heráldicos y simbólicos que reforzaban la identidad y la continuidad de la sede cordobesa.

A diferencia de la Escalera del Jardín, la escalera monumental del norte no tenía una función práctica clara. No servía para comunicar espacios de uso cotidiano, sino que estaba diseñada como un espacio de tránsito ceremonial, un “teatro” donde la arquitectura y la iconografía colaboraban para escenificar el poder y la dignidad del prelado. Su monumentalidad y su ubicación estratégica la convertían en un punto de referencia visual y simbólico dentro del circuito palaciego, integrándose en el discurso global de la representación episcopal.

**FIGURA 10:** *Escalera del lado norte.*



Fuente: Carlos Luca de Tena, archivo particular.

**FIGURA 11:** *Escudo del obispo Baltasar Yusta Navarro junto a los restos de la decoración de la escalera norte.*



Fuente: Elaboración propia

La escalera funcionaba así como un microcosmos de virtudes, en el que el visitante —real o imaginario— era confrontado con los valores que debían regir la vida eclesiástica y social. El ascenso por sus tramos, bajo la mirada de las Virtudes Cardinales, podía interpretarse como una metáfora del camino hacia la perfección moral y el gobierno justo, en línea con la pedagogía visual propia del Barroco y la Contrarreforma.

Fue demolida entre 1970 y 1971, perdiéndose así uno de los espacios más emblemáticos del Palacio Episcopal. Los fragmentos de yeserías que decoraban la escalera se conservan hoy desordenadamente en el antiguo espacio de la Biblioteca Pública Episcopal, en condiciones poco adecuadas para su estudio y restauración. La pérdida de esta escalera supone una grave merma para la comprensión integral del programa simbólico y ceremonial del conjunto palaciego.

**FIGURA 12:** *Dos restos de Virtudes de la decoración de la escalera norte*



Fuente: Elaboración propia

La construcción de esta escalera debe entenderse en el marco de la política de representación y autoridad desplegada por el obispo Yusta Navarro, quien, en un contexto de crisis y amenaza para la Iglesia tradicional, recurrió a la arquitectura y la iconografía como instrumentos de afirmación y resistencia. La escalera monumental, con su programa de virtudes y su teatralidad espacial, es un ejemplo paradigmático de cómo el

Barroco tardío utilizó el espacio arquitectónico como escenario de poder, pedagogía y memoria colectiva. La comparación con otras grandes escaleras del periodo, tanto españolas como europeas, permite valorar la singularidad del caso cordobés: aquí, la escalera no es solo un elemento funcional o decorativo, sino un auténtico “discurso visual” que articula la experiencia del visitante y la identidad institucional de la sede episcopal.

#### 4.5. RECEPCIÓN Y DESTINATARIOS DEL MENSAJE

El análisis hermenéutico y de la estética de la recepción demuestra que el mensaje emblemático estaba dirigido principalmente a un público culto —clérigos, nobles, funcionarios—, pero también impactaba en visitantes menos eruditos a través de la suntuosidad y el ceremonial (Sebastián, 1995). La experiencia arquitectónica, en términos de Norberg-Schulz (1979), se configura como un lugar existencial, donde la memoria, la identidad y la pertenencia se actualizan en el tránsito por la escalera.

Durante el Barroco, la emblemática fue inicialmente un lenguaje reservado a una élite culta, conocedora del latín y de los tratados emblemáticos. Sin embargo, su finalidad se volvió cada vez más didáctica: los emblemas se convirtieron en herramientas para inculcar virtudes, sabiduría y buenas costumbres, lo que explica su popularidad entre clérigos y religiosos. Esta tendencia llevó a una auténtica moda editorial, con la publicación de cientos de libros de emblemas —como los de Alciato, Quarles o Vaenius— y su difusión en ámbitos culturales diversos, desde la arquitectura de templos y palacios hasta bibliotecas y villas.

En el caso concreto del Palacio Episcopal de Córdoba, la decoración emblemática estaba dirigida principalmente a quienes accedían a la audiencia con el obispo: religiosos, nobles y personajes cultos capaces de descifrar el mensaje simbólico. No obstante, incluso para quienes no dominaban el latín ni la emblemática, la riqueza ornamental de la escalera y los muros transmitía de forma visual la autoridad, el poder y la legitimidad del prelado, reforzada por elementos como la mitra, la tiara, el báculo o las imágenes de los Padres de la Iglesia.

El recorrido del visitante era cuidadosamente guiado desde el acceso por el Jardín del Obispo —cuyo diseño y ornamentación ya anticipaban

la exaltación del poder episcopal—, siguiendo por la suntuosa escalera, hasta llegar al Salón del Trono. Tras la audiencia, el descenso por la escalera y el regreso al jardín ofrecían un mensaje de reconciliación y obediencia, reforzado por los emblemas y la disposición espacial.

El programa decorativo elegido respondía tanto a la defensa de la doctrina y la tradición católicas —en un contexto de crisis y amenaza revolucionaria— como a la moda emblemática del momento, adaptando los símbolos a la arquitectura del Palacio. Así, jardín, escalera y salón del trono forman un conjunto coherente donde la emblemática y la configuración espacial, inspiradas en la Contrarreforma, cumplen una función propagandística y pedagógica: conmover, enseñar y orientar espiritualmente al visitante.

Por último, aunque no se conservan documentos que confirmen la autoría exacta de la escalera, la tradición atribuye la decoración escultórica a Miguel de Verdiguier, posiblemente en colaboración con el arquitecto Baltasar Drevetón, ambas figuras clave en la renovación artística y arquitectónica de Córdoba en tiempos del obispo Yusta Navarro.

## 5. DISCUSIÓN

La integración de enfoques iconográficos (Panofsky), hermenéuticos (Jauss, Iser), fenomenológicos (Norberg-Schulz), críticos (Adorno) y perceptivos (Arnheim) permite comprender la escalera como un espacio de síntesis simbólica y existencial. El programa emblemático no solo transmite valores y jerarquías, sino que también articula un discurso de resistencia frente a la modernidad y la crisis de la autoridad eclesiástica (Adorno, 1970; Maravall, 1975).

Desde la perspectiva de Giedion (1941), la escalera se convierte en un nodo de experiencia espacio-temporal, donde el visitante es coprotagonista del discurso arquitectónico. Arnheim (1977) aporta claves para entender la organización visual y la fuerza expresiva de las formas.

La comparación con otras escaleras monumentales, como la del Hospital de Mujeres de Cádiz o la Biblioteca Laurentina de Florencia, resalta la originalidad del caso cordobés por la coherencia y sofisticación de su

programa emblemático (Bonet Correa, 1975). El Palacio Episcopal de Córdoba se presenta así como un ejemplo sobresaliente de la utilización de la arquitectura como instrumento de comunicación pedagógica y política en el Barroco tardío español.

La destrucción de la escalera monumental del norte y la transformación de los espacios originales suponen una limitación para el análisis directo, pero la abundancia de fuentes documentales, gráficas y bibliográficas permite una reconstrucción rigurosa del discurso visual. El estudio subraya la importancia de la documentación, la conservación patrimonial y la interdisciplinariedad para la recuperación y el análisis de espacios emblemáticos desaparecidos o transformados.

Los resultados obtenidos contribuyen a la historiografía del arte barroco español, mostrando cómo la arquitectura y la emblemática pueden funcionar como vehículos de memoria, identidad y resistencia simbólica. La escalera del Palacio Episcopal de Córdoba se erige en paradigma de la pedagogía visual barroca, donde el arte y el espacio arquitectónico se convierten en instrumentos activos de enseñanza, representación y control social.

La Escalera del Jardín articula un discurso visual ascendente y descendente, donde el visitante es confrontado con la autoridad episcopal y la necesidad de unidad, siguiendo el modelo emblemático de Núñez de Cepeda (1688). Esta disposición responde a una lógica pedagógica propia del barroco, en la que la arquitectura se convierte en un “manual de instrucciones” para la vida cristiana. La función didáctica y política de los emblemas queda patente en la selección y adaptación de las empresas, que refuerzan la autoridad y la tradición frente a la amenaza ilustrada.

## 6. CONCLUSIONES

Las escaleras monumentales del Palacio Episcopal de Córdoba fueron concebidas como espacios activos de enseñanza, representación y control simbólico, donde la arquitectura, el arte y el discurso visual se entrelazan para consolidar la autoridad y la identidad de la Iglesia en una época de profundas transformaciones sociales e ideológicas.

La “otra escalera monumental” del Palacio Episcopal de Córdoba, aunque desaparecida, constituye un testimonio elocuente del uso de la arquitectura como herramienta de comunicación simbólica y política en el Barroco español. Su diseño, su programa decorativo y su función ceremonial la convierten en un espacio clave para comprender la estrategia de representación y pedagogía visual desarrollada por la Iglesia en el siglo XVIII, y subrayan la importancia de la conservación y el estudio interdisciplinar del patrimonio desaparecido o transformado.

El sentido último de este programa emblemático es doble: por un lado, cumple una función didáctica, transmitiendo enseñanzas morales y doctrinales tanto a públicos cultos como a visitantes menos instruidos, gracias a la fuerza de la imagen y la disposición espacial; por otro, cumple una función simbólica y política, ensalzando la figura del obispo, la autoridad eclesiástica y la tradición frente a los desafíos ideológicos del siglo XVIII. La suntuosidad y el simbolismo evidente permitían que el mensaje llegara a todos los visitantes, reforzando la autoridad y la pedagogía visual del poder episcopal.

Ambas escaleras, integradas en la compleja topografía del palacio, no solo organizaban el tránsito entre los diferentes espacios, sino que articulaban un auténtico itinerario pedagógico y emblemático, en el que la arquitectura, la decoración y la disposición espacial colaboraban para transmitir los valores, jerarquías y mensajes espirituales propios de la Iglesia cordobesa del siglo XVIII. Esta doble localización y función refuerza la interpretación del Palacio Episcopal como un microcosmos donde el arte y el poder dialogan de manera permanente con la ciudad y con sus visitantes.

Todo este planteamiento sobre la Escalera del Jardín y la Escalera Norte, necesita ser leído en conjunto con el significado y simbolismo del Jardín del Obispo, objeto en la actualidad de varios proyectos de adaptación, uso y reforma, por parte del Ayuntamiento de Córdoba, así como del resto de la arquitectura palatina que conlleva en sí un amplio sentido simbólico en todos sus aspectos y en toda su Historia.

## 7. REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1977). *The Dynamics of Architectural Form*. Berkeley: University of California Press.
- Bernat Vistarini, A. & Cull, J. T. (Eds.) (2002). *Emblemas, literatura y arte del Siglo de Oro*. Palma de Mallorca: Olañeta-UIB.
- Bonet Correa, A. (1975). Introducción a «las escaleras Imperiales españolas». *Cuadernos de Arte*, 24, 83-106.
- Bustamante García, A. (2009). El siglo XVII. En *Arquitectura barroca en España*.
- Camón Aznar, J., Morales y Marín, J. L., & Valdivieso González, E. (2009). Historia del arte español. Siglo XVIII. En *Arquitectura barroca en España*.
- García Mahiques, R. (1988). *Empresas Sacras*. Madrid: Ediciones Tuero S.A.
- Giedion, S. (1941). *Space, Time and Architecture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Iser, W. (1993). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (1990). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Ariel.
- López Poza, S. (2014-2015). Bibliografía de Mario Praz sobre libros de emblemas. *ERAE*, XX-XXI, 88-110.
- Maravall, J. A. (1975). *La cultura del Barroco*. Barcelona: Ariel.
- Martínez García, O. J. (2023). *Arquitectura gótica y barroca en Almansa*. Albacete: Diputación de Albacete.
- Norberg-Schulz, C. (1979). *Intenciones en arquitectura*. Barcelona: GG.
- Núñez de Cepeda, F. (1688). *Idea del Buen Pastor copiada por los Santos Doctores, representada en Empresas Sacras con avisos espirituales, morales, políticos, y económicos para el Gobierno de un Príncipe Eclesiástico*. Lyon: Anisson y Posuel.
- Panofsky, E. (1972). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Raya Raya, M. Á. (2001). *Escaleras cordobesas: arquitectura y poder en el siglo XVIII*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Revilla, Federico (1980), La simbología de Núñez de Cepeda en su libro de empresas "Idea de El Buen Pastor...". *Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología*: BSAA, Tomo 46, 461-474.
- Rivas Carmona, J. (1995). *Arquitectura barroca cordobesa*. Córdoba: Diputación de Córdoba.

- Sánchez Llanes, Iván. El eclipse de una metáfora. El Buen Pastor y el Fin del Antiguo Régimen. *Ariadna histórica, Lenguajes, conceptos, metáforas*, Vol. 6, 51-79.
- Sebastián, S. (1995). *Emblemática e Historia del Arte*. Madrid: Cátedra.
- Velasco García, R. (2013a), Influencia del libro “Idea del Buen Pastor”, dedicado al cardenal Portocarrero, en el Palacio Episcopal de Córdoba, *El Cardenal Portocarrero y su tiempo. Biografías estelares y procesos influyentes*, 595-624.
- Velasco García, R. (2013b). *El Palacio Episcopal de Córdoba: historia y transformaciones* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Helvia: Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba.
- Weisbach, W. (1942). *El barroco: arte de la Contrarreforma*. Madrid: Espasa-Calpe.

## DOCENCIA DEL MÓDULO “MEDITERRÁNEO Y MUNDO ÁRABE” EN EL MÁSTER EN RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNIA: REFLEXIONES SOBRE OCHO AÑOS DE EXPERIENCIA IMPARTIDA POR UNA PROFESORA DE ORIGEN ÁRABE

---

RABÍA M'RABET TEMSAMANI  
*Universidad de Jaén*

### 1. INTRODUCCIÓN

El inicio de una carrera académica tras la obtención del doctorado representa un momento de transición cargado de expectativas, tensiones y aprendizajes acelerados. Para muchas nuevas doctoras, el salto desde el rol de investigadora en formación al de docente universitaria supone enfrentarse a desafíos estructurales e institucionales para los cuales la formación doctoral no siempre prepara adecuadamente (Murphy, 2005).

La formación académica en la mayoría de los programas de doctorado tiende a privilegiar el desarrollo de competencias investigadoras, mientras que la preparación pedagógica es secundaria o, en muchos casos, inexistente (Gale & Golde, 2004). Esta carencia se manifiesta especialmente durante los primeros años como docente, cuando las exigencias del diseño curricular, la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje requieren habilidades prácticas que rara vez se desarrollan formalmente durante el doctorado (Johnston et al, 2013).

El sentimiento de desajuste o “brecha de preparación” es común entre quienes transitan de la formación doctoral a una plaza docente, especialmente en contextos universitarios que priorizan la docencia sobre la investigación (McCormick & Willcox, 2019). Esta disonancia, además de generar ansiedad y autocrítica, exige una

reconstrucción identitaria donde se aprende a ser profesora mientras ya se está enseñando (Bosanquet et al., 2020).

Para una profesora recién doctorada, la docencia se convierte en un laboratorio donde se consolidan competencias más allá del contenido disciplinar: la capacidad de adaptación, la empatía con el alumnado, la gestión del tiempo y la colaboración institucional. A pesar de los obstáculos, la experiencia también abre oportunidades para innovar metodologías, conectar con el estudiantado y descubrir la enseñanza como una vocación que complementa la investigación (Kruger, 2012).

Las investigaciones muestran que el acompañamiento, la mentoría y la participación en comunidades docentes son factores clave para facilitar esta transición (Udegbe.B, 2016). No obstante, muchas académicas emergentes deben recurrir a iniciativas personales de autoformación para superar las carencias institucionales (Leonard, D., 2007).

En definitiva, enseñar como profesora recién doctorada es tanto un reto como una oportunidad para repensar la universidad desde una pedagogía crítica y situada. Al asumir esta doble tarea —enseñar y aprender a enseñar—, las nuevas académicas no solo se integran al cuerpo docente, sino que pueden renovar prácticas institucionales desde su experiencia formativa, su motivación y su compromiso con la enseñanza

El presente capítulo tiene como finalidad compartir y analizar la experiencia docente acumulada durante ocho años en el Máster Oficial en Relaciones Internacionales de la Universidad Internacional de Andalucía. La propuesta se articula en torno a una doble línea de reflexión. En primer lugar, se examina el recorrido de la autora en su etapa inicial como profesora universitaria tras la obtención del grado de doctora, prestando especial atención a los desafíos y aprendizajes propios de este periodo de transición hacia la consolidación académica. En segundo lugar, se pone en valor la especificidad que aporta su origen árabe en la enseñanza de contenidos relacionados con el mundo árabe e islámico, particularmente en un entorno multicultural en el que el alumnado proviene de contextos geográficos y culturales diversos.

Desde una perspectiva crítica y pedagógica, el capítulo busca visibilizar cómo la identidad cultural del docente puede contribuir no solo a

enriquecer la transmisión de conocimientos, sino también a generar espacios de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y conectados con la realidad internacional contemporánea.

## 2. PRESENTACIÓN Y MÓDULOS DEL MÁSTER

### 2.1. BREVE PRESENTACIÓN

En este apartado, se pretende dar a conocer el máster oficial en relaciones internacionales ofertado por la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.

El Máster Universitario en Relaciones Internacionales<sup>37</sup> constituye una propuesta formativa consolidada y rigurosa, orientada a ofrecer al estudiantado una preparación especializada, integral y multidisciplinar en el ámbito de las Relaciones Internacionales. Su diseño académico está orientado al desarrollo de competencias tanto investigadoras como profesionales, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de sus egresados en contextos nacionales e internacionales.

La adquisición de dichas competencias se plantea desde una perspectiva geoestratégica amplia, con una vocación explícitamente internacional. En este sentido, el máster no se limita a la formación de estudiantes procedentes del ámbito andaluz, sino que está concebido para acoger perfiles diversos de otras regiones de España, Europa, el Norte de África e Iberoamérica, favoreciendo así el intercambio académico y la diversidad cultural.

Entre los principales elementos que otorgan singularidad y valor añadido al programa, cabe destacar los siguientes:

---

<sup>37</sup> Para ampliar su información sobre el máster oficial en relaciones internacionales, se puede consultar la Memoria para la modificación de Máster Universitario de acuerdo con el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Disponible en <https://www.unia.es/images/micrositios/calidad/master-universitario/relaciones-internacionales/2023-24-pre/Memoria%20Modifica%202024.pdf> última consulta el 16 de julio de 2025.

- Se trata del único Máster Interuniversitario en Relaciones Internacionales ofertado en el Sistema Universitario Andaluz, y uno de los pocos existentes a nivel nacional.

Acredita más de quince años de trayectoria, con una demanda constante y elevados niveles de satisfacción por parte de los egresados.

Dispone de convenios de colaboración con múltiples instituciones públicas y privadas, lo que facilita la realización de prácticas curriculares y la inserción del estudiantado en contextos laborales reales.

Presenta un perfil marcadamente intercultural, al estar dirigido a egresados universitarios de distintas procedencias geográficas —España, Europa, América Latina— y al integrar enfoques académicos diversos. En este contexto, la Universidad Internacional de Andalucía aporta su reconocida experiencia en innovación docente y uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza superior.

La UNIA ha desarrollado en los últimos años una oferta amplia de másteres oficiales en modalidad virtual y semipresencial, a través de plataformas de teledocencia -on-line-, lo que garantiza un modelo flexible, accesible y adaptado a las necesidades del alumnado.

El programa resulta especialmente atractivo para estudiantes de países con escasa oferta especializada en este ámbito, destacando aquí el papel de la UNIA como miembro activo del Grupo La Rábida, red que aglutina a más de setenta universidades iberoamericanas.

La incorporación de recursos digitales y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras permite ofrecer una formación de calidad con participación de profesorado experto a nivel internacional, optimizando la relación coste-eficacia del sistema.

Finalmente, el máster proporciona una base académica sólida para iniciar estudios de doctorado en Relaciones Internacionales, al tiempo que fomenta el compromiso ético, la responsabilidad social y la empleabilidad de sus egresados, favoreciendo su plena incorporación al mercado laboral.

El Máster Universitario en Relaciones Internacionales tiene como objetivo ofrecer al estudiantado una formación especializada, multidisciplinar y rigurosa, que aborde de manera integral los principales

enfoques y problemáticas del ámbito internacional. El programa está diseñado para potenciar las capacidades analíticas, críticas y profesionales del alumnado, fortaleciendo su perfil investigador y mejorando, a su vez, sus perspectivas de inserción en el mercado laboral.

En esta línea, el máster cuenta con la colaboración activa de diversas instituciones y entidades del ámbito público y privado, mediante convenios firmados con las universidades participantes. Estas alianzas permiten al estudiantado acceder a experiencias formativas en contextos profesionales reales, facilitando la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

El programa también se orienta a garantizar una formación de calidad, impartida por especialistas reconocidos en el campo de las Relaciones Internacionales, optimizando el uso de recursos docentes y tecnológicos, y manteniendo un coste asumible para el sistema universitario.

Asimismo, uno de los objetivos estratégicos del máster es preparar a los egresados para la realización de estudios de doctorado en el ámbito de las Relaciones Internacionales, promoviendo el compromiso académico y la responsabilidad social, y facilitando su transición tanto a la carrera investigadora como al entorno profesional.

En términos más específicos, los objetivos del programa formativo son los siguientes:

- Adquirir conocimientos avanzados y especializados sobre las principales teorías, enfoques históricos y dinámicas regionales abordadas en el plan de estudios.
- Desarrollar la capacidad crítica y analítica para construir un criterio propio sobre los problemas fundamentales de las Relaciones Internacionales.
- Ser capaz de emitir juicios informados y argumentados sobre las diversas teorías, cuestiones y debates contemporáneos en el ámbito internacional.
- Dominar las habilidades de síntesis, expresión oral y redacción académica necesarias para comunicar de forma clara y rigurosa ideas complejas relacionadas con el escenario internacional.

- Incorporar conocimientos especializados sobre la historia, cultura y evolución de las distintas civilizaciones, con un enfoque comparado y contextualizado.

## 2.2. MÓDULOS DEL MÁSTER

Este máster oficial en relaciones internacionales, se compone de 6 módulos: I. La sociedad internacional contemporánea de 12 crédito ECTS. II. Mediterráneo y mundo árabe de 12 crédito ECTS. III. Iberoamérica de 13 crédito ECTS. IV. Europa de 13 créditos ECTS. V. Metodología de investigación y recursos de la información de 4 crédito ECTS y VI. Trabajo de fin de máster de 6 crédito ECTS.

La autora de esta experiencia forma parte del equipo docente del segundo módulo del programa, titulado “Mediterráneo y Mundo Árabe”. De forma sintética<sup>38</sup>, el módulo ofrece una visión general de los principales parámetros sociales, culturales, económicos y políticos que configuran las sociedades árabes, así como de su evolución hasta la actualidad. Dichos parámetros se contextualizan mediante el análisis de casos prácticos, especialmente centrados en los cambios acaecidos en la última década.

La asignatura presta especial atención a las relaciones entre el Mediterráneo y el mundo árabe, cuestionando la dicotomía habitual entre antigüedad y modernidad —una división que, si bien útil en ciertos marcos analíticos, resulta excesivamente esquemática y poco ajustada a la complejidad de las realidades contemporáneas.

Asimismo, se abordan los principales conflictos que atraviesan el mundo árabe, examinando sus dimensiones políticas, económicas, socioculturales, étnicas y religiosas. Se presta particular atención a las revueltas conocidas como la “Primavera Árabe”, analizando tanto sus

---

<sup>38</sup> Para ampliar la información, consulte la presentación del módulo mediterráneo y mundo árabe. [https://www.unia.es/images/micrositios/informacion-academica/Masteres-oficiales/MU\\_Relaciones\\_Internacionales/2024-25/Gu%C3%ADa\\_2024-2025\\_Mediterr%C3%A1neo\\_y\\_el\\_mundo\\_%C3%A1rabe.pdf](https://www.unia.es/images/micrositios/informacion-academica/Masteres-oficiales/MU_Relaciones_Internacionales/2024-25/Gu%C3%ADa_2024-2025_Mediterr%C3%A1neo_y_el_mundo_%C3%A1rabe.pdf). fecha de última consulta el 16 de julio de 2025.

causas como sus consecuencias, así como los conflictos posteriores que han marcado la geopolítica regional.

El programa incluye también un estudio crítico de la política exterior de la Unión Europea hacia la región mediterránea, con especial referencia a la Política Europea de Vecindad y, en el plano autonómico, al papel desempeñado por la Junta de Andalucía. Del mismo modo, se examina la política exterior de España hacia el Magreb, el Mediterráneo y el mundo árabe, considerando tanto su evolución histórica como su configuración actual.

Finalmente, el módulo culmina con un análisis comparado de textos constitucionales recientes, centrando la atención en casos emblemáticos como la Constitución del Reino de Marruecos y la de la República de Túnez.

Con una duración total de un mes, el módulo está diseñado para proporcionar una formación intensiva y especializada, estructurada en torno a sesiones presenciales y tareas académicas que permiten una comprensión profunda de los contenidos tratados.

Las asignaturas que forman parte de este módulo son las siguientes: mundo árabe-islámico y estructura orgánica de la sociedad internacional contemporánea de 2 crédito ECTS; sociedad, pensamiento e islam; relaciones bilaterales España-Magreb, mundo árabe y mediterráneo de 1 crédito ECTS; economía y desarrollo en el mundo árabe de 1 crédito ECTS; conflictos en el mundo árabe de un crédito ECTS; derecho islámico y finanzas islámica de 1,5 crédito ECTS; las nuevas constituciones en el mundo árabe de 0,5 crédito ECTS; banca islámica y conceptos culturales 1,5 crédito ECTS y conceptos culturales: perspectivas históricas antiguas y modernas de 1.5 crédito ECTS.

La carga docente de la autora se compone de dos asignaturas, cada una de las cuales tiene una carga lectiva de un crédito ECTS. Las asignaturas impartidas por la autora son sociedad, pensamiento e islam y las relaciones bilaterales España-Magreb, mundo árabe y mediterráneo.

### 3. CARGO DE DOCENTE EN EL MÓDULO: MEDITERRÁNEO Y MUNDO ÁRABE

Una vez alcanzado el máximo grado de formación académica, se presentan fundamentalmente dos opciones: continuar en la carrera académica o bien orientarse hacia una actividad profesional ajena a esta. En el caso de la autora, opta por permanecer en el ámbito académico, asumiendo los desafíos inherentes a dicho entorno y comprometiéndose con las exigencias que ello implica.

En este apartado se expondrá la experiencia de la autora como docente en el máster, concretamente en el módulo “Mediterráneo y mundo árabe”, a cargo de las asignaturas Sociedad, pensamiento e Islam y Relaciones bilaterales entre España, el Magreb, el mundo árabe y el Mediterráneo.

Dicha experiencia se articula en dos dimensiones fundamentales: por un lado, la vivencia docente en términos generales, y por otro, la experiencia particular de ejercer la docencia siendo una profesional cuyas raíces culturales están estrechamente vinculadas con los contenidos impartidos, dirigidos a un alumnado mayoritariamente ajeno al contexto árabe.

#### 3.1. INICIACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA

La integración en la pedagogía universitaria representa una tarea multifacética y de desarrollo en la que convergen la experiencia disciplinaria, las competencias docentes y la adaptación a un entorno institucional particular. Esta fase preliminar, especialmente importante para las personas que se dedican a la enseñanza después de haber obtenido el título de doctor, sirve no solo como un lugar para la aplicación y la difusión del conocimiento, sino también como un escenario privilegiado para el examen crítico de la práctica pedagógica.

Este estudio se basa en un compromiso experiencial específico con el inicio de la enseñanza en el ámbito de las Relaciones Internacionales, llevado a cabo en el marco de un programa de posgrado acreditado. Más allá de consideraciones superficiales, aquí se analizan las tensiones, los puntos de vista y los obstáculos que caracterizan esta fase, con especial énfasis en la forma en que la identidad académica y el patrimonio

cultural del educador configuran la dinámica del continuo enseñanza-aprendizaje.

Desde un punto de vista reflexivo, este capítulo de libro se esfuerza por contribuir al discurso en torno al avance pedagógico profesional a nivel universitario, ofreciendo una perspectiva contextualizada que reconoce la experiencia personal como una reserva vital de sabiduría pedagógica.

El 13 de julio de 2017, la autora fue proclamada doctora en Derecho por la Universidad de Jaén. En un contexto marcado por la incertidumbre sobre su proyección académica, especialmente debido a su condición de extranjera, pronto comenzaron a surgir nuevas oportunidades. La primera de ellas se materializó el 17 de julio de ese mismo año, cuando fue invitada, a impartir docencia en el Máster Erasmus Mundus on Maritime Spatial Planning, cuyas ediciones ya han sido concluidas, por su coordinador<sup>39</sup>. En cuanto a la segunda invitación, esta fue formulada por la coordinadora del módulo que constituye el objeto principal de este trabajo, el 25 de julio del mismo año.

Antes de profundizar en esta experiencia docente concreta, resulta pertinente ofrecer una breve presentación del Máster en cuestión. el Máster Erasmus Mundus en Maritime Spatial Planning, denominado formalmente «Máster Erasmus Mundus en Planificación Espacial Marítima», tenía una duración de dos años (120 créditos ECTS) y estaba coordinado por la Università IUAV di Venezia, en colaboración con la Universidad de Sevilla y la Universidad de las Azores. El objetivo general de este programa era cultivar un entendimiento entre los estudiantes con respecto a las principales materias pertinentes a las estrategias de planificación espacial marítima, mejorando así la gestión de los recursos desde perspectivas multifacéticas, a saber, ambiental, económica, social y legal, en el contexto de los marcos de políticas marítimas. En consecuencia, los estudiantes estaban preparados para convertirse en especialistas que posean experiencia en la planificación, el diseño y la evaluación de proyectos, junto con políticas que integren las dimensiones terrestre, costera y marina. Además, el curso tenía como objetivo dotar a los

---

<sup>39</sup> Se trata del catedrático Juan Luis Suárez de Vivero Profesor Emérito Departamento de Geografía Humana de Universidad de Sevilla.

participantes de la capacidad de orientar los procesos de toma de decisiones hacia un enfoque adaptativo e integrado, derivado de una perspectiva analítica integral que haga hincapié en el examen de diversos contextos marinos, incluidos el Mar Mediterráneo, el Mar Báltico, el Mar del Norte, el Mar Negro y el Océano Atlántico. El valor intrínseco del programa se atribuye a los análisis comparativos y las sinergias metodológicas entre las instituciones participantes, además de a la facilitación de la transferencia de conocimientos.

La propuesta consistió en impartir docencia en un seminario de 12 horas, distribuidas a lo largo de dos semanas, en lengua inglesa. El temario se centraba en la planificación espacial marítima en el Estrecho de Gibraltar, bajo el título “Maritime Spatial Planning in the Strait of Gibraltar”.

Para la autora, esta propuesta implicaba afrontar dos desafíos principales: ejercer la docencia en un nuevo contexto académico y hacerlo en inglés, idioma que representaba su tercera lengua extranjera y que, en aquel momento, se encontraba en desuso. No obstante, su convicción fue firme: un desafío que no se acepta en un momento de vulnerabilidad, difícilmente se aceptará en uno de fortaleza. Bajo esta premisa, decidió asumir el reto.

El alumnado estaba compuesto, en su mayoría, por estudiantes anglofonos o cuya lengua principal de estudio era el inglés. La docente contaba con aproximadamente tres meses para recuperar su competencia lingüística antes del inicio del seminario.

Al tratarse de una actividad de tipo seminario, la organización del plan docente recaía íntegramente sobre la profesora. A partir del título temático propuesto, fue necesario diseñar la estructura de los contenidos y la secuencia metodológica de las sesiones. Cabe señalar que los/as estudiantes no debían ser evaluados/as formalmente, por lo que el desafío principal consistía en captar su atención, fomentar su participación activa y registrar observaciones cualitativas sobre sus intervenciones.

El tema del seminario —la gestión del espacio marino en el Estrecho de Gibraltar— se encuentra directamente relacionado con la tesis doctoral de la autora, por lo que el contenido disciplinar no representaba una dificultad. Sin embargo, se optó por enriquecer la experiencia

docente mediante la organización de una simulación de negociación internacional para la elaboración de un tratado sobre la protección del medio ambiente marino en dicha zona estratégica.

La experiencia de impartir clases en el marco de un programa de posgrado, y hacerlo en inglés ante un público internacional, resultó profundamente significativa. La autora describe esta vivencia como única, imposible de comparar con ninguna otra etapa previa de su trayectoria docente.

Ante las preguntas recibidas sobre cómo transcurrieron las clases, la respuesta de la profesora en su primera experiencia docente fue clara y reveladora: “Mucho mejor de lo que deseaba y mejor de lo que esperaba”

Finalizada esta primera experiencia el 4 de diciembre de 2017, la segunda etapa docente —que se extiende hasta la actualidad— dio comienzo inmediatamente después, concretamente entre los días 14 y 15 de diciembre del mismo año. En esta nueva fase, la actividad docente se inició con la impartición de dos asignaturas: “Conceptos culturales: perspectivas históricas antiguas y modernas” y “Sociedad, pensamiento e islam”, ambas con una carga lectiva de 0,5 créditos ECTS. Es lo que será objeto del siguiente subtítulo.

### 3.2. DEL ARRAIGO CULTURAL A LA TRANSMISIÓN ACADÉMICA: EXPERIENCIA DOCENTE EN CONTENIDOS ÁRABES PARA PÚBLICOS DIVERSOS

La experiencia pedagógica representa, para las personas que se embarcan en una carrera en la educación superior, un viaje de exploración y desarrollo profesional continuo. Este subcapítulo ofrece una contemplación de esta experiencia desde un punto de vista distintivo: el de una educadora de ascendencia árabe que imparte conocimientos académicos íntimamente relacionados con su patrimonio cultural a estudiantes que, en su mayoría, no están familiarizados con ese contexto. Participar dentro de los parámetros del módulo «Mediterráneo y mundo árabe», que es un componente integral del Máster en Relaciones Internacionales de la Universidad Internacional de Andalucía, implica no solo la transmisión de conocimientos especializados, sino también la facilitación de un diálogo entre la comprensión académica y las percepciones culturales.

Este acto de transmisión intercultural adquiere una importancia significativa en un entorno globalizado en el que la comprensión profunda de las diversas perspectivas es cada vez más imperativa. En consecuencia, la experiencia aquí delineada nos permite discernir cómo los fundamentos culturales pueden servir como un instrumento pedagógico eficaz y cómo el aula se convierte en un lugar para la interacción, el diálogo y el enriquecimiento recíproco. Al mismo tiempo, se analizan los desafíos y las perspectivas que surgen de esta doble función —como educadora y mediadora cultural—, lo que subraya la importancia fundamental del contexto, la conciencia intercultural y la flexibilidad pedagógica al abordar temas pertinentes al mundo árabe contemporáneo.

La experiencia docente en este máster comenzó con la impartición de un crédito ECTS, repartido entre dos asignaturas: Conceptos culturales: perspectivas históricas antiguas y modernas y Sociedad, pensamiento e islam. Para preparar las clases, se recomendó a la autora de este trabajo consultar las guías docentes correspondientes. No sería un secreto admitir que este fue su primer contacto con una guía docente universitaria. La confianza que le otorgaba tratar un tema estrechamente relacionado con su ámbito cultural de origen fue clave para enfrentarse a esta primera experiencia, comparable con la familiaridad de un pez en el agua. Preparó sus apuntes sin siquiera elaborar presentaciones en diapositivas, aunque este descuido no volvió a repetirse, adoptando desde entonces un enfoque más estructurado, aunque cercano a la docencia tradicional, donde la atención del alumnado se centraba directamente en la figura del profesor.

El primer contacto con el alumnado, compuesto por más de treinta estudiantes, comenzó con una dinámica de presentación individual, en la que cada estudiante compartía su formación, procedencia y el motivo que lo llevó a elegir este máster. Esta actividad no solo permitió romper el hielo, sino también obtener una visión general del perfil académico y cultural del grupo. Esta información resultó útil para adecuar la forma de abordar los contenidos, especialmente aquellos relacionados con el mundo árabe, que para la mayoría resultaban ajenos.

Los fundamentos expresados por el alumnado respecto a su elección del máster ofrecieron además una oportunidad para introducir temas complementarios que, aunque no estuvieran incluidos de forma explícita en

el programa de las asignaturas, podían enriquecer su comprensión del contexto árabe-islámico. Durante las clases, las intervenciones del alumnado eran frecuentes y espontáneas. Las dudas y comentarios eran respondidos por la profesora con detalle y claridad, sin que ello interrumpiera el desarrollo de la clase, ya que podía retomar el hilo con naturalidad. Esta primera experiencia se desarrolló durante dos jornadas consecutivas, con una carga horaria de cuatro horas cada una (de 17:00 a 21:00). Al concluir, la docente expresó su satisfacción por haber podido responder con solvencia a todas las cuestiones planteadas, y los estudiantes manifestaron su entusiasmo por haber descubierto una perspectiva novedosa sobre un mundo que creían conocer, pero que en realidad les resultaba en gran parte desconocido.

La colaboración con el máster continuó en el curso académico 2018-2019, con la incorporación de una nueva asignatura, Relaciones bilaterales entre España, el Magreb, el mundo árabe y el Mediterráneo, en sustitución de Conceptos culturales. Otra novedad fue la introducción de una evaluación basada en la participación activa del alumnado y la elaboración de actividades al final de las sesiones. Este curso también trajo consigo algunos retos, como la gestión de tensiones puntuales derivadas de la diversidad cultural del grupo, especialmente durante los debates que involucraban críticas hacia determinados países, lo cual requería sensibilidad y capacidad de mediación.

Durante el curso 2019-2020, se introdujo en la asignatura Sociedad, pensamiento e islam una perspectiva analítica que partía de datos cuantitativos sobre indicadores como alfabetización, población, desempleo, entre otros, extraídos de bases de datos oficiales de organismos internacionales, para contextualizar las problemáticas estructurales del mundo árabe. Asimismo, se abordó la situación de la mujer en este contexto, a través de un análisis transversal en el espacio y en el tiempo.

A lo largo de estas tres ediciones del máster, surgieron numerosos debates en torno a temas no contemplados en los programas oficiales. Convencida de la importancia del pensamiento crítico, del respeto a la libertad de expresión y del valor de estos intercambios en el ámbito académico, la profesora fomentó un espacio de diálogo abierto, consciente de que estas discusiones enriquecen no solo al alumnado, sino también su

propia práctica docente. El malentendido surgido entre algunos estudiantes, motivado por su posicionamiento a favor de determinados países o gobiernos en relación con la injerencia externa en asuntos internos, marcó un punto de inflexión en la trayectoria docente de la autora. Este episodio la llevó a revisar con mayor detenimiento el plan de estudios de la asignatura, sin desviarse de las directrices establecidas en la guía docente. Como resultado de esta reflexión, se propuso reformular la presentación de la asignatura, estructurándola como un viaje temático a través del mundo árabe. Esta nueva perspectiva permitió destacar ciertos aspectos clave para facilitar una mejor comprensión del contexto, evitando posiciones polarizadas y promoviendo un análisis crítico y contextualizado de las dinámicas sociopolíticas en la región.

El curso académico 2020-2021, marcado por la pandemia, supuso una transición obligada hacia la docencia online. Esta fue también la primera experiencia de la autora impartiendo clases a través de una pantalla, lo que representó un nuevo reto tanto en la preparación como en la comunicación con el alumnado.

En esta edición, se implementó una reestructuración del plan de la asignatura Sociedad, pensamiento e Islam. Los contenidos se reorganizaron siguiendo un esquema temático previamente diseñado, que facilitaba el desarrollo progresivo de los temas. Esta planificación fue plasmada en la siguiente plantilla, concebida como guía visual del itinerario docente:

1. Algunas terminologías
2. Corrientes del pensamiento del islam
3. Salafismo
4. Los *coranistas*.
5. ¿Cómo se expandió el wahabismo por el mundo?
6. Estados árabes musulmanes: Marruecos, Líbano, Qatar y AS
7. Estados musulmanes no árabes: Irán
8. La mujer en el mundo musulmán.

El éxito de esta nueva estructura se reflejó en los debates enriquecedores, fruto del interés y la curiosidad que despertó en el alumnado el deseo de conocer de cerca el mundo árabe, guiados por una profesora que lo transmite en primera persona. La dinámica generada fue tal, que fue

necesario extender la clase más allá del horario previsto, ocupando parte del tiempo asignado a la siguiente asignatura, con el fin de completar los contenidos programados.

Con la reanudación de las clases presenciales en el curso académico 2021-2022, se confirmó el éxito de la nueva estructura implementada en la asignatura. La autora se sintió gratamente sorprendida al comprobar que conocimientos que consideraba básicos resultaron ser de gran utilidad para el alumnado. La satisfacción manifestada por el alumnado representaba, edición tras edición, una creciente responsabilidad para que la autora continuara dando lo mejor de sí en las sucesivas convocatorias: 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025.

Es necesario destacar el contexto en el que se han desarrollado las dos últimas ediciones, marcadas por un clima especialmente sensible debido a las graves vulneraciones del derecho internacional, humanitario y de los derechos humanos en relación con la matanza en Gaza. Dada la diversidad de procedencias del alumnado, este conflicto no pasó desapercibido en el aula.

En este sentido, merece mención particular el caso de una alumna sefardí, beneficiaria de la Ley 12/2015, de 24 de junio, relativa a la concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España. Procedente de América Latina, sus intervenciones en clase fueron percibidas por el resto del grupo como inapropiadas o fuera de lugar, lo que generó tensiones durante el desarrollo de las sesiones. Finalmente, fue el propio alumnado quien, de forma colectiva y respetuosa, estableció límites con el objetivo de preservar el clima de respeto y mantener la dinámica constructiva del aula.

Para concluir esta sección, resulta pertinente mencionar la dificultad emocional que experimentaba la autora al corregir los trabajos correspondientes al componente de evaluación por participación en clase. Este método evaluativo ofrecía una oportunidad adicional a aquellos estudiantes que, por timidez, falta de implicación aparente u otras razones desconocidas, pasaban desapercibidos durante las sesiones presenciales. Con el propósito de garantizar la equidad en la calificación, todos los trabajos —habitualmente reflexiones o análisis críticos de vídeos o artículos

relacionados con la temática del mundo árabe— eran leídos detenidamente. Se seleccionaban aquellos que destacaban por su calidad para ser utilizados como referencia, así como aquellos menos logrados, también con fines orientativos. En algunos casos, determinados textos eran leídos hasta en tres ocasiones, con el fin de asegurarse de otorgar una calificación justa y acorde con el esfuerzo y contenido del trabajo entregado.

## 5. CONCLUSIONES

No cabe duda de que el camino elegido por la autora tras la obtención de su doctorado, a pesar de los numerosos obstáculos enfrentados, ha resultado ser no solo satisfactorio, sino también profundamente gratificante. Esta satisfacción no proviene únicamente del cumplimiento de una trayectoria académica, sino especialmente de la respuesta del alumnado: sus rostros atentos, sus comentarios agradecidos y sus expresiones de sorpresa e interés genuino evidencian el impacto que la experiencia docente ha tenido en ellos. Ver cómo adquieren conocimientos relevantes y transformadores desvanece cualquier dificultad vivida en el proceso.

Una de las grandes revelaciones de esta trayectoria ha sido constatar que, aquello que puede parecer elemental para quien ha crecido inmerso en un determinado contexto cultural, puede resultar revelador e indispensable para quienes lo observan desde fuera. En este sentido, la enseñanza sobre el mundo árabe va mucho más allá de la transmisión de datos o conceptos: no se trata de una fórmula matemática aplicable de forma automática, sino de un conocimiento vivo, profundamente imbricado en la historia, la cultura, la religión y la experiencia cotidiana.

Transmitir ese saber requiere no solo formación académica, sino también una vivencia arraigada en ese contexto, una sensibilidad que permita articular los matices y superar estereotipos. Solo una voz que hable desde dentro, con cercanía cultural y conocimiento empírico, puede ofrecer una visión creíble, matizada y auténtica. Así, el rol de la autora como docente no se limita a la figura de quien enseña contenidos, sino que se transforma en una mediadora cultural capaz de tender puentes entre realidades distantes y generar espacios de comprensión profunda.

## 6. AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento al profesor Víctor Luis Gutiérrez Castillo por sus valiosos consejos, su apoyo constante y su inquebrantable confianza, que han sido determinantes en el desarrollo y fortalecimiento de mi labor docente desde mi primera experiencia en este ámbito. Mi participación en este máster fue posible gracias a su iniciativa y a la propuesta que formuló a la dirección del programa, en un momento en que se buscaba incorporar a un/a docente especializado/a en materias vinculadas con el mundo árabe

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.

## 7.BIBLIOGRAFÍA

- Murphy, T. (2005), Preparing For An Academic Career Through Team Teaching As A Graduate Student Paper presented at 2005 Annual Conference, Portland, Oregon. 10.18260/1-2-15018
- Gale, R. A., & Golde, C. M. (2004). Doctoral education and the scholarship of teaching and learning. In D. Huber & S. Morreale (Eds.), *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground* (pp. 33–45). American Association for Higher Education.
- Udegbe, I. B. (2016). Preparedness to teach: experiences of the University of Ibadan early career academics. *Studies in Higher Education*, 41(10), 1786–1802. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1221656>
- Bosanquet, A., Mantai, L., & Fredericks, V. (2020). Deferred time in the neoliberal university: experiences of doctoral candidates and early career academics. *Teaching in Higher Education*, 25(6), 736–749. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1759528>
- Kruger, Mellissa L. (2012) "Personal Reflection: Rough Seas to Calmer Waters: The Journey of an Early Career Academic," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 6: No. 1, Article 22. Available at: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060122>
- McCormich, K., Willcox, L. (2019). Mind the Gap: Transitioning from Doctoral Graduates to Early Career Faculty. *International Journal of Doctoral Studies*. Volume 14. pp. 543-566. <https://doi.org/10.28945/4409>
- Johnston, T., Milkman, M., & McCoy, J. (2013). Doctoral Training in Teaching and Preparedness of Early-Career Marketing Educators. *The Academy of Educational Leadership Journal*, 17, 107.
- Leonard, D. (2007) Early Career Academics' Doctoral Experiences. paper presented at the annual conference of the Society for Research in Higher Education, Brighton.

SECCIÓN VII.

EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EL AULA

---

## UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN UNA ASIGNATURA DE DERECHO MERCANTIL

---

JUDITH MORALES BARCELÓ  
*Universitat de Barcelona*

### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Por evaluar, según la RAE, podemos entender “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. No cabe la menor duda de la relevancia de la evaluación, pues no sólo aporta información al profesor sino también al propio alumno, sobre si se alcanzan o no y en qué grado los resultados de aprendizaje.

Cuando se habla de evaluación, es posible distinguir entre sumativa y formativa. Se ha considerado que la evaluación sumativa está formada por una serie de métodos en los que se registra el progreso de los alumnos y que informa al profesor sobre el nivel de asimilación. La evaluación formativa está formada por diversas valoraciones que buscan dar información sobre el nivel de comprensión y del progreso del estudiante para identificar las necesidades de aprendizaje y adaptar la enseñanza (Largo et al., 2022). En la evaluación sumativa y en la formativa se pueden utilizar los mismos tipos de prueba, pero hay una diferencia en la forma en la que se utiliza. Se ha afirmado que la evaluación sumativa es una evaluación del aprendizaje y que la evaluación formativa no sólo lo es del aprendizaje sino también para el aprendizaje (Largo et al., 2022).

En este trabajo se va a exponer el sistema de evaluación que se sigue en una asignatura de Derecho Mercantil en el Grado de Administración y Dirección de Empresas, distinguiendo entre la evaluación única y la evaluación continua. En este sentido, se van a explicar las diferentes herramientas de evaluación utilizadas y los resultados alcanzados por

los estudiantes. También se va a hacer referencia a la autoevaluación del alumno y a la evaluación recíproca o evaluación entre pares, porque han sido estrategias que he utilizado en algún momento durante mi labor docente. Finalmente, se va a presentar una reflexión sobre la necesidad de escoger un sistema de evaluación adecuado a la metodología que se sigue en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es realizar una reflexión sobre la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para alcanzar el objetivo general se deben lograr una serie de objetivos específicos. En este caso, esos objetivos son los siguientes: analizar las diferencias entre el sistema de evaluación única y continua; exponer distintos instrumentos de evaluación; determinar las ventajas y desventajas de los distintos instrumentos de evaluación.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha seguido para llevar a cabo la presente reflexión ha sido la recopilación de artículos doctrinales para una posterior revisión y análisis. Así mismo, se han expuesto los dos sistemas de evaluación, única y continua, en la asignatura de Derecho Mercantil que imparto, describiendo las diferentes herramientas. Finalmente, se han analizado los resultados obtenidos. Además, no he querido dejar de exponer algunos instrumentos de evaluación, como la heteroevaluación y la autoevaluación, que utilizaba cuando aplicaba la metodología aprendizaje basada en problemas en diversas asignaturas de Derecho Mercantil del Grado de Derecho.

## 4. RESULTADOS

El resultado que se espera obtener con este trabajo es una reflexión sobre los diferentes sistemas de evaluación y los instrumentos aplicables en una asignatura de Derecho Mercantil.

## 5. DISCUSIÓN

El apartado central de este trabajo debe empezar señalando los dos sistemas de evaluación que hay en una asignatura que llevo impartiendo los últimos cursos académicos. Esta asignatura, tal y como he avanzado, es Derecho Mercantil y es una asignatura obligatoria de seis créditos en el Grado de Administración y Dirección de Empresas. A pesar de que en el presente curso académico, que es el 2024/2025, he introducido alguna modificación, como consecuencia de la irrupción de la inteligencia artificial, actualmente no tengo unos resultados completos, por tanto, en algunas ocasiones me referiré a resultados obtenidos en el curso académico justamente anterior, el 2023/2024.

En el plan docente de la asignatura se establece que hay dos formas de superar la asignatura: siguiendo el sistema de evaluación única o bien el sistema de evaluación continua. En ambos casos, se pretende saber si se han alcanzado o no y en qué grado los llamados resultados de aprendizaje, también descritos en el plan docente.

Antes de adentrarnos en la evaluación y sus instrumentos, considero relevante explicar que uno de los aspectos más relevantes de la formación universitaria desde el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, es la adquisición de competencias. En este sentido, el aprendizaje no será solo de conocimientos, sino también de competencias, entendiéndolo por ello la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos con una finalidad laboral concreta (Montero, 2000). De esta forma, se intenta dar respuesta a una de las demandas que planteaba la sociedad, que era ofrecer una formación adecuada a las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, este Real Decreto ha sido derogado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Este Real Decreto abandona la idea de las competencias y se basa en los resultados de aprendizaje, que comprende competencias, habilidades o destrezas y conocimientos o contenidos. Estos resultados de aprendizaje son los que deberá alcanzar el alumno y que, por tanto, serán objeto de evaluación.

En el caso concreto de la asignatura a la que me estoy refiriendo en este trabajo, los resultados de aprendizaje establecidos en el plan docente son los siguientes: capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica, capacidad de tomar decisiones y de adaptación a nuevas situaciones); sostenibilidad (capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito, capacidad de manifestar visiones integradas y sistemáticas); capacidad de interpretar la evaluación del entorno y su adaptación; compromiso ético y reconocimiento de los derechos fundamentales; capacidad de tomar decisiones económicas y empresariales teniendo en cuenta la situación económica actual; capacidad de analizar las organizaciones empresariales y su entorno para identificar los aspectos clave; capacidad de relacionar un mercado, una empresa o una institución con su contexto social, jurídico e histórico; capacidad de identificar los agentes económicos que configuran una economía, de entender cómo se interrelacionan para poder tomar decisiones económicas y conocer todos los efectos. Y en cuanto a los objetivos de aprendizaje, referidos a conocimientos, podemos señalar los siguientes: conocer el régimen jurídico de las sociedades mercantiles, con especial atención a las sociedades anónimas y a las sociedades de responsabilidad limitada y la posición y el régimen de responsabilidad de los administradores en las diferentes formas sociales; conocer la ordenación de la crisis económica del empresario; saber qué leyes rigen las sociedades mercantiles y saber cuál es la norma aplicable a cada hecho y situación.

A pesar de que en la asignatura de Derecho Mercantil están previstos dos sistemas de evaluación, el de evaluación continua y el de evaluación única, es el primero el que plantea por defecto el plan docente. Por tanto, salvo que el estudiante renuncie a la evaluación continua, dentro del plazo establecido por la normativa de la Facultad, que en nuestro caso este plazo finaliza el día que se hace la última prueba de la evaluación continua, será este el sistema que se le aplique. En este curso académico, hasta el momento, 73 alumnos han escogido seguir la evaluación continua y 13 han escogido seguir el sistema de evaluación única.

El sistema de evaluación única prevé tan sólo un único instrumento de evaluación, que es la realización de un examen final, en la fecha fijada cada año por el Consejo de Estudios. En mi caso, este examen consiste en la realización de un examen tipo test y en la resolución de un caso práctico. Cada una de esas dos partes tiene el valor del 50% y no es necesario aprobar cada una de ellas por separado.

En cuanto al sistema de evaluación continua, está compuesta por la realización de dos casos grupales, dos exámenes parciales individuales y un examen final. Cada uno de los casos supone el 12,5% de la asignatura, cada uno de los dos exámenes parciales también supone el 12,5% de la asignatura y el examen final supone el 50% de la asignatura. Cabe decir que el plan docente señala que es necesario aprobar tanto la parte de evaluación continua como la parte de examen final.

Los dos casos prácticos que deben resolver los alumnos se hacen de una manera grupal. El grupo clase se divide en subgrupos de 3 o 4 alumnos, con la composición que ellos decidan. Las razones por las que estos casos prácticos se resuelven de una forma grupal son varias: en primer lugar, por una razón práctica, pues en esta asignatura, Derecho Mercantil en el Grado de Administración y Dirección de Empresas, el número de alumnos matriculado suele ser muy alto, alrededor de los 90 matriculados cada año, este hecho hace que sea muy difícil corregir unos 160 casos prácticos durante el curso (pues ya he comentado que la mayor parte de alumnos sigue el sistema de evaluación continua); y en segundo lugar, considero que la resolución de forma grupal permite a los alumnos aprender los unos de los otros, pueden poder en común aquello que han investigado y que han analizado para llegar a una conclusión final única. Sin embargo, cabe decir respecto a este último propósito que se ve frustrado y no se consigue la finalidad que se busca cuando los alumnos se dividen el trabajo y, sin previamente ponerlo en común y discutir en grupo, se limitan a unir la parte que cada uno de ellos ha hecho y esto da lugar, en algunos casos, a unos resultados desastrosos, pues es posible encontrar respuestas contradictorias y cada alumno sólo ha aprendido sobre aquella pregunta que se ha encargado de responder.

En cuanto a los dos exámenes parciales del sistema de evaluación continua, recogen diferentes tipos de preguntas, porque considero que me

permiten tener una visión más amplia del grado de asimilación por parte de los alumnos. En este sentido, planteo varias preguntas tipo test, con cuatro respuestas posibles, aunque sólo una de ellas es la correcta, pero también algunos breves supuestos prácticos de pocas líneas.

La no superación de la asignatura, ya sea cuando se ha seguido el sistema de evaluación única o bien continua, determina que el alumno deba hacer un examen de reevaluación.

En este punto me querría referir a la proporción de alumnos que aprueban y suspenden tanto si siguen el sistema de evaluación única como el sistema de evaluación continua. En este curso académico 56 alumnos siguieron el sistema de evaluación continua y 26 el sistema de evaluación única. De los 72 alumnos del sistema de evaluación continua, 56 superaron la asignatura y 16 la suspendieron y de los 21 alumnos de evaluación única 8 alumnos superaron la asignatura, 10 la suspendieron y 3 no se presentaron. Por tanto, podemos concluir que hay más tasa de éxito en el sistema de evaluación continua.

Uno de los aspectos a los que querría hacer referencia es la aparición de la inteligencia artificial y el uso por parte de los alumnos en sus ejercicios de evaluación continua, que puede llegar a distorsionar los resultados de la evaluación.

Como es bien sabido, y hemos podido comprobar todos los profesores, los alumnos utilizan las diferentes plataformas de inteligencia artificial para realizar los trabajos, resolver los casos prácticos que se les plantean, responder a preguntas, entre otros. Según mi experiencia, muchos alumnos no utilizan la información como punto de partida para iniciar la realización de su trabajo o la resolución de las cuestiones planteadas, sino que directamente reproducen esa información, sin una revisión previa. Esto supone, por un lado, que en ocasiones esa información no es correcta o es inexacta y, por tanto, lo que presentan los alumnos también lo es, pero por otro, también se ve reducida su capacidad de esfuerzo, de investigación, de análisis y de reflexión, que es lo que el profesor busca cuando plantea este tipo de actividades. A pesar de que los alumnos son conscientes de las limitaciones de la inteligencia artificial, muchos de ellos, tal y como hemos comentado, se limitan a

copiar la información que les ofrecen estas plataformas. Si bien es cierto que es imposible tener la total certeza de que un trabajo ha sido hecho con inteligencia artificial porque, hasta el momento, ninguna plataforma es capaz de detectarlo con seguridad, en muchas ocasiones la forma de redactar y el contenido inexacto y muy general permite al profesor detectar su uso. No obstante, no todas las universidades tienen una normativa al respecto, esto es, no determinan qué medidas puede tomar el profesor si detecta el uso de la inteligencia artificial.

Ante esta situación, durante el presente curso académico, en lugar de plantear un enunciado de un caso práctico y varias preguntas a responder, presenté una resolución judicial con varias preguntas sobre la misma. Consideré que de esta forma, al menos, los alumnos leerían la resolución. Sin embargo, me llevé la desagradable sorpresa que muchas de las respuestas de ese caso práctico se habían hecho con la inteligencia artificial. Tal y como he comentado antes, no sólo lo detecté porque algunas respuestas no eran correctas o eran poco concretas sino también por el reconocimiento de algunos de los alumnos. También debo decir que les pedí a los alumnos que llevaran preparada la exposición de ese caso práctico, porque de forma aleatoria algunos de los subgrupos deberían contestar, de forma oral y delante del grupo clase, algunas preguntas que les formulase en relación a las cuestiones que deberían haber trabajado para la resolución del caso práctico. Sin embargo, esta exposición no tuvo los buenos resultados que esperaba, algunos de los subgrupos no eran capaces de contestar a las preguntas incluso no eran capaces de contestar a preguntas relacionadas con el supuesto de hecho que se planteaba en la resolución judicial. En mi opinión, esto es debido a que esos alumnos habían utilizado la inteligencia artificial para resolver el caso práctico, no habían leído ni siquiera la resolución judicial sobre la que versaba ese caso o si lo habían hecho no le habían prestado la suficiente atención. Por tanto, llegué a la conclusión que esa parte de exposición oral no era para los alumnos un motivo suficiente para preparar adecuadamente la resolución del caso práctico. En este sentido, es posible que haber otorgado un valor a esa exposición hubiese hecho cambiar esa situación. Por esta razón, he considerado conveniente suprimir esa exposición oral del segundo caso práctico e introducir en el segundo parcial alguna pregunta vinculada con la materia que se ha

trabajado en el caso práctico. A pesar de que más alumnos han visto la necesidad de leer esa información y reflexionar sobre ella, he podido comprobar que algunos alumnos han dejado esa pregunta en blanco.

Una de las innovaciones que he introducido en este curso académico es que los alumnos participen en la corrección de los casos prácticos. Tal y como he explicado los alumnos que siguen el sistema de evaluación continua deben resolver dos casos prácticos durante el curso. Estos casos prácticos se resuelven en subgrupos de 3 o 4 alumnos. Para el día de la entrega del caso práctico, además de colgar la resolución en el campus virtual de la asignatura, deben entregar en clase dos ejemplares de su resolución. Uno de esos ejemplares es para mí pero el otro lo entregaba a otro subgrupo, de forma aleatoria. En este caso, el ejercicio consiste en que cada subgrupo corrija el caso práctico de otro grupo, otorgándole una nota numérica a cada una de las respuestas y una nota total pero también haciendo comentarios en cada una de las respuestas. Este ejercicio se hizo en clase, pues de esta forma me aseguraba que todos lo hacían y que todos participaban. Para ello les dejé unos 10-15 minutos de la clase.

En cuanto a los resultados de esta corrección, quería hacer una comparativa de la nota que yo puse esos casos prácticos y la nota que pusieron sus propios compañeros. En cuanto a las notas que yo puse a los casos prácticos son las siguientes: 9,5 (grupo 1); 8,5 (grupo 2); 8 (grupo 3); 8,5 (grupo 4); 8 (grupo 5); 6,5 (grupo 6); 8,5 (grupo 7); 9 (grupo 8); 7,5 (grupo 9); 8,5 (grupo 10); 7,75 (grupo 11); 7,5 (grupo 12); 7,5 (grupo 13); 7 (grupo 14); 6,5 (grupo 15); 8,5 (grupo 16); 9 (grupo 17); 8 (grupo 18). Y en cuanto a las notas que pusieron los subgrupos fueron las siguientes: 9,6 (grupo 1); 9,2 (grupo 2); 7,3 (grupo 3); 8 (grupo 4); 9 (grupo 5); 8 (grupo 6); 9,3 (grupo 7); 8,8 (grupo 8); 8,8 (grupo 9); 8,3 (grupo 10); 8,5 (grupo 11); 7 (grupo 12); 8,5 (grupo 13); 8 (grupo 14); 7,5 (grupo 15); 9 (grupo 16); 9 (grupo 17); 7,5 (grupo 18). Todas estas notas eran sobre 10. Podemos ver que en 11 casos la nota que han puesto los alumnos ha sido más alta que la nota que yo he puesto, en 6 casos la nota que han puesto los alumnos ha sido más baja que la que he puesto yo, y en un caso la nota ha coincidido. Por tanto, de este análisis podemos concluir que los alumnos suelen corregir de una forma menos exigente. Cabe decir que esta corrección hecha por los alumnos

no tiene repercusión en la nota que obtienen los grupos, con la finalidad de que fuera lo más justa posible y no se viese distorsionada.

En mi opinión, hacer partícipes a los alumnos de la evaluación aporta una serie de ventajas. Los alumnos toman conciencia del proceso de evaluación, pueden ser conscientes de los errores y aciertos de los trabajos de sus compañeros y eso les puede hacer reflexionar no sólo sobre el contenido que se trabaja en ese caso práctico, sino también sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, debo apuntar que los subgrupos hicieron esta corrección una vez se había corregido en clase de forma oral todas las preguntas que se planteaban, por tanto, todos los alumnos sabían, antes de hacer la corrección, cuáles eran las respuestas correctas o las posibles respuestas correctas.

Una de las herramientas que he utilizado, en años académicos anteriores, para hacer partícipes a los alumnos de la evaluación y, por tanto, ayudarles a reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, ha sido la autoevaluación y la evaluación recíproca o evaluación por pares. Si bien, debo decir que estos instrumentos los he utilizado en asignaturas donde el número de alumnos matriculados era reducido, pues considero que en grupos donde hay un número elevado de alumnos, como los que tengo actualmente, no es posible procesar todos los datos que se obtienen de la autoevaluación y de la evaluación recíproca. Tal y como he indicado al inicio, estos sistemas de evaluación los he aplicado en diversos cursos académicos y en diferentes asignaturas de Derecho Mercantil del Grado de Derecho.

En cuanto a la autoevaluación, se ha definido como “el procedimiento para analizar, examinar, observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizarla y mejorarla...” (Basurto-Mendoza et al., 2021). Así mismo, se ha considerado que la evaluación recíproca o la evaluación por pares es “una forma de aprendizaje colaborativo donde el alumno ejercer una valoración sobre el proceso o el producto de un proceso de aprendizaje” (Ortiz, 2024).

En ambos casos he utilizado unas rúbricas, que permiten al alumno identificar sus fortalezas y debilidades (Menzala-Peralta et al., 2021) por tanto, los alumnos debían contestar a unas preguntas marcando una opción que estaba entre el 1 y el 6, siendo el 1 equivalente a nunca y el 6

equivalente a siempre. Como se puede observar no se ha puesto un número impar como posible respuesta para evitar que los alumnos marquen la respuesta intermedia. También al final de la rúbrica había un apartado de comentarios para que los alumnos introdujesen aquella reflexión que considerasen oportuna. No obstante, a pesar de que insistía a los alumnos de la necesidad de cumplimentar este apartado, en algunas ocasiones lo dejaban en blanco. Las dos rúbricas se pasaban dos veces al año, una a mitad del año y otra al final del curso.

En cuanto a las preguntas que se recogían en la rúbrica de autoevaluación para intentar hacer que los alumnos reflexionasen sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje eran las siguientes: 1) Los argumentos de mis compañeros me han hecho revisar mis planteamientos iniciales; 2) He sabido escuchar las opiniones de mis compañeros; 3) Las reuniones previas con el equipo han tenido mucha influencia en mi toma de posición sobre el tema; 4) Mis compañeros me escuchan cuando hablo; 5) Me siento cómodo cuando hablo; 6) He llegado a conclusiones concretas sobre los temas debatidos; 7) Soy ordenado en mi trabajo; 8) He comprendido las dimensiones extrajurídicas de la materia que ha sido objeto de debate; 9) La elaboración de un plan de estudio ha sido decisiva para mi aprendizaje; 10) Tengo la sensación que el trabajo hecho me puede ser muy útil de cara a mi futuro profesional; 11) He percibido sin dificultad la relación que hay entre las diversas cuestiones debatidas; 12) He sido capaz de integrar los datos del problema a mis conocimientos previos; 13) He descubierto nuevas cuestiones que me han motivado a aprender más; 14) Me he dado cuenta de la importancia de apoyar mis puntos de vista con argumentaciones; 15) He sido capaz de seleccionar la información más adecuada que he encontrado; 16) La información que he encontrado en las bases de datos ha sido decisiva para mi aprendizaje; 17) He encontrado información más valiosa a las fuentes bibliográficas que he consultado por mi propia cuenta; 18) La información y las recomendaciones de los expertos que he consultado han sido fundamentales; 19) La lectura de la prensa diaria me ha ayudado a comprender algunos de los problemas debatidos; 20) He alcanzado los objetivos que me había fijado.

En cuanto a la rúbrica de evaluación recíproca o evaluación por pares, cada alumno debía rellenar una por compañero de su subgrupo de

trabajo. Estas rúbricas se entregaban con posterioridad a los propios alumnos, a pesar de que se mantenía el anonimato sobre el autor de la rúbrica para que cada alumno fuese libre de poner aquello que considerase. El objetivo de esta rúbrica es que cada alumno pudiese saber la opinión que de ellos tenían sus compañeros de subgrupo y por tanto, poder complementar la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje que han podido hacer con la autoevaluación.

Respecto a las preguntas que se recogían en la rúbrica de evaluación recíproca eran las siguientes: 1) Asiste regularmente a las actividades del equipo; 2) Llega siempre antes de empezar la actividad; 3) Asiste a las sesiones con el material leído; 4) Acaba a tiempo las tareas asignadas; 5) Encara con entusiasmo las tareas que le son asignadas; 6) Sabe integrar las intervenciones que hacen los compañeros en su discurso; 7) Participa activamente en los debates; 8) Demuestra que conoce bien la información que se está discutiendo; 9) Aporta información relevante para el debate; 10) Aporta ideas que hacen pensar; 11) Utiliza argumentos lógicos; 12) Hace preguntas que sugieren ideas; 13) Se expresa de forma clara y ordenada; 14) Sintetiza bien la información; 15) Sabe reflejar de forma fidedigna las conclusiones a las que ha llegado el grupo; 16) Sabe escuchar las intervenciones que hacen los compañeros; 17) Ayuda a identificar problemas de funcionamiento del equipo; 18) Acostumbra a poner por delante el interés del grupo sobre el suyo personal.

Para finalizar este punto querría señalar que la información obtenida en la autoevaluación y en la evaluación por pares no tenía repercusión en la nota final del alumno, con la finalidad de que los alumnos cumplieran las rúbricas de la forma más objetiva posible y que no se vieran condicionados por el impacto que pudiese tener en la nota del alumno. Por tanto, la única finalidad de estas evaluaciones era poder ayudar al alumno en la reflexión de su propio proceso de aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

La evaluación forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje y es fundamental, pues no sólo permite al profesor conocer si se están logrando los objetivos sino también permite al alumno conocer si está logrando

alcanzarlos. En ambos casos, en atención a esos resultados se pueden introducir modificaciones para llegar a esos objetivos.

A pesar de la relevancia de la evaluación es una tarea compleja. No resulta sencillo escoger las herramientas que ofrezcan la información que se busca. Además, esas herramientas deben ser consecuentes con la metodología aplicada.

Una de los aspectos que marcarán la elección de las herramientas de aprendizaje es el número de alumnos matriculados en una asignatura porque en el caso de que haya un elevado número la corrección de prácticas o ejercicios puede resultar casi imposible. De igual forma, herramientas como las que se han explicado como las rúbricas de autoevaluación y evaluación por pares son interesantes pero, en mi opinión, su utilización viene marcada por el número de alumnos matriculados.

Finalmente señalar que la elección de las herramientas de evaluación adecuadas debe tener en consideración la irrupción de la inteligencia artificial, pues tal y como se ha indicado, su uso por parte de los alumnos puede suponer una distorsión del resultado obtenido en esa herramienta, por lo que resulta necesario tenerla en cuenta para realizar, en su caso, las adaptaciones que sean necesarias.

## 8. REFERENCIAS

- Basurto-Mendoza, S.T., Moreira-Cedeño, J.A., Velásquez-Espinales, A.N. y Rodríguez-Gómez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6, 828-845.
- Largo, W.A. y Henao, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista de investigaciones, UCM*, 39.
- Menzala-Peralta, C.C. y Ortega-Menzala, E. (2021). Rúbrica como instrumento de evaluación en educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7, 1020-1034.
- Montero, M. (2000). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Ortiz, F. M. (2024). La evaluación por pares o “peer review” como estrategia de aprendizaje en Derecho del Trabajo. *Economía, Derecho y Empresa ante una nueva era: digitalización, IA y competitividad en un entorno digital*, 1360-1373. Dykinson.

## LA METODOLOGÍA BASADA EN EL ANÁLISIS DEL CASO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN CONTABILIDAD DE GESTIÓN

---

JOSÉ LUIS FRANCO MIGUEL  
*Universidad Internacional de La Rioja*

### 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la contabilidad de gestión en el ámbito universitario, tanto en grado como en postgrado, se ha basado tradicionalmente en la impartición de clases magistrales, complementadas con supuestos prácticos relativamente complejos que se resolvían en el aula por el profesor mientras los alumnos preguntaban las dudas que les surgían al respecto. Finalmente, se proporcionaban una batería de supuestos prácticos para que los alumnos resolviesen de forma libre y afianzasen conocimientos.

Históricamente, las asignaturas relacionadas con contabilidad de gestión han tenido valoraciones más bajas por parte de los alumnos que otras asignaturas tanto en las titulaciones de grado como de postgrado en el área de Empresa.

En la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), al ser una universidad completamente online, la docencia se ha basado en la combinación de clases magistrales en directo (que quedan grabadas por si algún alumno necesita visualizarla en otro momento) y en la resolución de casos prácticos, con una elevada presencia de ejemplos prácticos en las clases magistrales. La finalidad es facilitar la comprensión por parte del alumnado asumiendo los retos específicos que plantea la docencia en formato online.

Es importante reseñar que el planteamiento de las titulaciones de postgrado de la Facultad de Economía y Empresa en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) se plantea con una oferta de inicio de titulación doble a lo largo del curso académico. Por tanto, hay un inicio de

titulación en el mes de Octubre, y otra convocatoria que comienza la titulación en el mes de Abril, por lo que se inician dos promociones de cada título por curso académico. Esto tiene su reflejo en el número final de alumnos por promoción, y en la posibilidad de ir introduciendo cambios en la docencia con una mayor flexibilidad que en otras Universidades, en las que únicamente se inicia una promoción por curso académico.

Adicionalmente, una de las características fundamentales de las titulaciones de postgrado en el área de Empresa de la Universidad Internacional de La Rioja es que la mayor parte del profesorado es profesional de empresa en activo, siendo la mayor parte de ellos doctores universitarios.

En el curso 2022-2023, se decidió introducir un cambio en la metodología docente de las asignaturas de este Master. El objetivo de la nueva metodología, basada en la resolución de problemas, desarrollo de proyectos transversales, desarrollo de competencias personales y segmentación del alumnado en grupos con itinerarios enfocados a un perfil (personalización), es la reducción de la distancia entre la Universidad y la empresa, fomentando al máximo la empleabilidad y aportación de valor de los alumnos egresados de forma inmediata.

Con esta nueva metodología, el alumno pasa a ser el centro de su propio aprendizaje, ya que se abandona el concepto de clase magistral, que evoluciona a una metodología en la que los conceptos son trabajados en clase en torno a 4 casos prácticos a lo largo del cuatrimestre, como se expondrá en los siguientes epígrafes.

Existen diversas experiencias en el área contable de innovaciones docentes de gran interés, como el diseño de aplicativos web que fomentan la autogestión junto con el fomento de competencias digitales (Rodríguez Tovar et al, 2022), o la implantación de gamificación en materia contable en titulaciones de postgrado, concluyéndose que no contribuye significativamente a la adquisición de competencias por parte del alumnado. Sí que se evidencia una mejora en la motivación y las competencias necesarias para el trabajo en equipo, así como la interiorización de conceptos, siendo una aportación relevante ante la escasez de estudios empíricos al respecto (Villacorta Hernández, 2022).

Finalmente, otras experiencias docentes han analizado los beneficios del uso de distintas teorías educativas adaptadas a las necesidades y características predominantes en los estudiantes. Se concluye que las estrategias pedagógicas más efectivas se centran en la utilización de tecnologías y aplicaciones informáticas en el aula, el fomento del trabajo en equipo en la resolución de casos prácticos, y la personalización de la enseñanza, junto con el trabajo en el aula basado en situaciones reales (Alegre Brítez, 2023).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende conseguir es incrementar tanto la satisfacción de los alumnos con las asignaturas relacionadas con contabilidad de gestión como incrementar la tasa de éxito y calificación media de dichas asignaturas.

Asimismo, se trata de añadir mayor realismo empresarial a la resolución de supuestos prácticos, de forma que todos ellos se basen en situaciones empresariales reales, sobre las que los alumnos puedan obtener información adicional a través de internet u otras fuentes.

Concretamente, se espera conseguir con la implementación de la nueva metodología:

- Un incremento de las competencias y habilidades necesarias para desarrollar eficientemente el trabajo en equipo o colaborativo.
- Habilidades analíticas: adquisición y mejora de habilidades analíticas para poder discernir aquellos resultados y estrategias de costes que aportan valor a la empresa de aquellas que no generan ninguna aportación de valor.
- Toma de decisiones: integrar la toma de decisiones en base a los resultados obtenidos en el análisis de la situación empresarial dentro de la resolución del caso práctico. De esta forma, los alumnos aprenden a evaluar de forma crítica las diferentes opciones de decisión que pueden plantearse.

En resumen, se trata de fomentar mediante la utilización de situaciones prácticas y reales la resolución de problemas complejos, la toma de decisiones de forma razonada, así como la aplicación transversal de conocimientos adquiridos en otras áreas a la contabilidad de gestión, fomentando una visión integral de la gestión financiera y empresarial, superando la parcelación de conocimientos en asignaturas. La pretensión final es conseguir incrementar al máximo la empleabilidad de los alumnos, así como lograr que aporten valor de forma casi inmediata una vez se incorporan a la vida profesional, al haber trabajado con simulaciones de la misma en el aula.

### 3. METODOLOGÍA

El proyecto de innovación docente comienza en el curso 2022-2023, con la implementación de una nueva metodología de aprendizaje en las titulaciones de postgrado del área de Empresa.

El cambio realizado supone un cambio de paradigma en la enseñanza de contabilidad de gestión en la institución, al abandonar las clases magistrales como forma básica de explicación del temario, y sustituirla por casos prácticos.

En base a 4 casos prácticos de situaciones empresariales reales se sitúa al alumno como centro de su propio aprendizaje. A partir de las situaciones reales descritas en esos casos prácticos se introducen en clase los conceptos principales del temario de la asignatura, lo que exige una selección cuidadosa de los casos a utilizar en el aula, que además deben ir rotando cada curso académico. La totalidad de casos elegidos forman parte de la base de datos de la Universidad de Harvard, para garantizar la homogeneidad en las distintas asignaturas y unos criterios de calidad acordes a los establecidos por la Universidad.

Todos los casos prácticos se trabajan forma grupal, en grupos de 4 alumnos seleccionados por la dirección académica de la titulación, garantizando de esta forma la presencia en cada grupo de diferentes perfiles profesionales.

Uno de los casos prácticos elegidos forma parte de un proyecto transversal, y se utiliza en todas las asignaturas de la titulación, simulando una empresa real a la que hay que analizar y proponer medidas de forma

integral, y no únicamente en lo relacionado con la contabilidad de costes. A través de este caso transversal los alumnos enfrentan situaciones complejas y reales de la gestión empresarial. El rol que asumen se asemeja al de una consultora externa que tiene que desarrollar una solución integral de mejora de una situación empresarial real.

La metodología de trabajo que se sigue en el aula a lo largo de los 4 casos prácticos en que se estructuran las asignaturas es la siguiente (dividida en 3 sesiones de clase por cada caso práctico):

- En la primera sesión de clase el profesor explica el caso práctico, mediante una sinopsis de los aspectos principales del mismo, y hace hincapié en los principales conceptos del caso práctico, explicados de forma práctica al hilo de la situación descrita en el enunciado del caso. En ocasiones, si es posible, compara las situaciones descritas con otros casos reales vividos en su vida profesional (siendo esta comparativa altamente valorada por los alumnos en las encuestas de valoración realizadas por la Facultad).
- En la segunda sesión los estudiantes trabajan en clase el caso práctico y las cuestiones que se plantean en grupos definidos aleatoriamente. Para ello es necesario que hayan leído previamente el caso práctico. Al tratarse de una Universidad online, se fomenta la participación en directo en clase puntuando la asistencia activa a la misma. Los alumnos trabajan grupalmente mediante la opción de grupos de trabajo de la herramienta informática Zoom con el soporte del profesor, que durante la clase va pasando por los diferentes grupos.
- En la tercera sesión los alumnos entregan antes del inicio de la clase el caso práctico resuelto grupalmente, y se resuelve en directo junto con una propuesta de resolución mostrada por el profesor, debatiendo (si es posible) sobre diferentes enfoques de resolución y los distintos matices con los que cada grupo de alumnos ha enfocado la resolución. Esta tercera sesión se programa siempre dos semanas después de la segunda sesión, para proporcionar tiempo suficiente a los alumnos para resolver grupalmente el caso práctico.

Durante todas las sesiones de clase se recuerda a los alumnos la disponibilidad para la resolución de dudas y cuestiones que hayan surgido tanto al inicio como al final de la clase. Adicionalmente, las dudas o consultas que pueden surgir durante el trabajo individual o grupal de los alumnos fuera del aula se canalizan a través de un foro de cuestiones en el aula virtual que se encuentra disponible durante todo el periodo de docencia de la asignatura, con el compromiso docente de resolver cualquier cuestión en menos de 48 horas en todo caso.

El proceso de evaluación de los casos prácticos se realiza por el docente mediante la corrección de las resoluciones entregadas por los grupos de alumnos en base a una rúbrica que se explica en clase y que se encuentra a disposición de los alumnos en el aula virtual. Una vez calificado el caso práctico, los alumnos reciben en la plataforma tanto la calificación final que han recibido en el caso como el desglose de la misma por cada uno de los apartados de la rúbrica, junto con un breve comentario por parte del docente en el que se hacen recomendaciones de mejora para futuras actividades o para la práctica profesional.

El cambio de metodología se completa también mediante el cambio en el proceso de evaluación. Se abandona el examen tradicional en el que se combinaban 10 preguntas tipo test con 4 opciones de respuesta sobre aspectos teórico-prácticos con 2 ejercicios prácticos centrados en cálculo e interpretación de costes, y se sustituye por un caso práctico de extensión reducida (normalmente una noticia de prensa o un pequeño supuesto práctico extraído de un caso más largo) en base al cual se plantean varias preguntas mixtas (unas preguntas implican la realización de cálculos sobre costes y sistemas de costes, así como aspectos presupuestarios) y otras pretenden lograr por parte del alumno un análisis detallado de la situación y el planteamiento de posibles soluciones y decisiones a tomar, de forma que se ponderen y valoren ventajas y desventajas de las posibles decisiones a tomar. El examen lógicamente tiene carácter individual, y se desarrolla al finalizar el cuatrimestre.

En el caso de que algún alumno tenga que acudir a convocatoria extraordinaria, la calificación de los casos prácticos lograda en la evaluación continua se respeta para la convocatoria extraordinaria.

Los casos prácticos se renuevan anualmente, cada curso académico, tanto para favorecer la implicación docente como para evitar que los alumnos puedan obtener resoluciones de las actividades de años anteriores de alumnos de otras promociones, lo que distorsionaría tanto los objetivos perseguidos como el proceso de aprendizaje que deben seguir los alumnos.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados de la implementación de esta metodología docente se analizan al finalizar cada cuatrimestre. En este momento, se dispone ya de una base de datos histórica que abarca 2 cursos académicos completos y un cuatrimestre del curso 2024-2025, lo que permite extraer una serie de conclusiones sobre la consecución de los objetivos previstos.

En las encuestas de satisfacción que los alumnos cumplimentan al finalizar cada cuatrimestre de forma individual para cada asignatura, los resultados reflejan una creciente satisfacción con la asignatura. Adicionalmente, en el aula los alumnos manifiestan su preferencia por la docencia basada en casos prácticos y no en clases magistrales ya que tienen una preferencia por el uso de las herramientas explicadas y no tanto por el enfoque conceptual de las mismas. En esta consideración es necesario indicar que la mayor parte del alumnado se encuentra realizando el máster en formato a tiempo parcial mientras lo compagina con su actividad profesional, por lo que su escasa disponibilidad de tiempo hace que su preferencia sea el conocimiento de herramientas útiles en su vida profesional sobre el conocimiento conceptual y aproximación histórica a los conceptos.

Entre los aspectos más destacados por los alumnos en las encuestas se encuentra su percepción de facilidad de seguimiento de la situación real descrita sobre el seguimiento de una clase magistral basada en una presentación en formato Power Point o similar. También entre sus principales demandas se ha encontrado en periodos anteriores la implementación del uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de resolución de los casos prácticos. Este último aspecto se ha recogido por la dirección de la titulación, y en el segundo cuatrimestre del curso 2024-2025 se ha introducido en uno de los casos prácticos el uso de la

herramienta ChatGPT como apoyo a la resolución del caso práctico de forma transversal. Como la experiencia en este caso es muy reciente, todavía no se dispone de datos acerca del nivel de satisfacción y valoración de la experiencia por parte de los alumnos.

Otro de los aspectos más valorados es la realización de la totalidad de los casos prácticos en grupo. A pesar de que por las características de la Universidad los grupos están formados por alumnos que residen a veces en diferentes continentes, y que la interacción grupal debe hacerse vía telemática (preferentemente utilizando la herramienta Zoom proporcionada por la Universidad), los alumnos transmiten una elevada satisfacción con el trabajo grupal, destacando sobre todo la riqueza formativa que proporciona el debate de diferentes ideas que surgen en la discusión conjunta del caso entre los miembros del grupo.

Entre los aspectos que los alumnos consideran mejorables se encuentra la extensión de los casos prácticos, que consideran muy elevada (en media tienen una extensión de 20 páginas). Esta es una experiencia negativa que va creciendo en valoración conforme pasan los cuatrimestres, pero sobre la que los docentes tenemos poca capacidad de actuación, ya que la consideración de una situación empresarial compleja requiere de una cierta extensión del caso para su explicación y presentación de las situaciones de hecho que pueden darse.

El análisis de los resultados tanto académicos como de IPN es muy satisfactorio. En el caso del IPN, el incremento de satisfacción de los alumnos en las asignaturas relacionadas con contabilidad de gestión es de 11,3% desde la implementación de la docencia basada en la práctica abandonando las clases magistrales como opción prioritaria de docencia. En las encuestas de satisfacción docente es la primera vez que las asignaturas basadas en contabilidad de gestión obtienen una nota media de sobresaliente, con 9,3 puntos de valoración media, cuando antes de iniciarse esta metodología docente la valoración era de 7,9 puntos. Esta elevada satisfacción es también un elemento motivador para el claustro docente en la búsqueda de nuevas innovaciones a introducir en la docencia.

En lo relativo a los resultados académicos, también han mostrado una mejora significativa, ya que la valoración media de los casos prácticos

mediante evaluación continua ha mostrado un incremento de puntuación media desde el 7,3 inicial al 8,2 logrado en el primer cuatrimestre del curso 2024-2025, y la nota del examen final supera los valores de notable en media, pasando del 6.9 inicial al 7,8 en el primer cuatrimestre del curso 2024-2025. La percepción del claustro docente es que los alumnos logran una asimilación de conceptos más elevada, y los errores disminuyen de forma significativa, a pesar de que el temario sigue siendo el mismo.

En el logro de estos resultados es fundamental el desarrollo de la competencia de análisis crítico, necesaria en un entorno complejo como el actual en el tratamiento de los costes y la toma de decisiones relacionada con los mismos.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tras varios cursos académicos de implementación de la nueva metodología docente son muy satisfactorios, como evidencian tanto los niveles de satisfacción de los alumnos como los resultados académicos obtenidos, con una clara mejora de la experiencia global de aprendizaje respecto a la metodología utilizada anteriormente, basada casi exclusivamente en clases magistrales.

Se ha conseguido asimismo un incremento significativo de la asistencia a las sesiones presenciales virtuales en directo, así como una mayor participación e interacción en dichas sesiones presenciales. Esta mayor participación permite al docente evaluar en directo la asimilación de los conceptos por parte de los alumnos, y poder incidir en aquellos aspectos que lo requieren o que no han sido suficientemente asimilados de forma inmediata.

Asimismo, en las sesiones de resolución de los casos prácticos realizados grupalmente, se fomenta la participación activa de los alumnos en la resolución en el aula, tratando de fomentar y dinamizar un pequeño debate entre grupos por el docente, en el que se aplique el pensamiento crítico de forma continua por los alumnos. En la evaluación del pensamiento crítico, crucial para poder identificar y evaluar diferentes decisiones a tomar, se han definido por parte del claustro de profesores una serie de principios, entre los que destacan:

- **Fundamentación:** aplicar el análisis crítico y la valoración de la toma de decisiones en base a los conocimientos adquiridos en clase y a la madurez característica del alumno de postgrado. Pueden complementar su propio criterio con diversas fuentes que les sirvan para ratificar sus conclusiones o explorar nuevas posibles conclusiones.
- **Profundización:** que sirve para discriminar las variables que tienen importancia para la resolución del caso práctico y la valoración de las posibles alternativas y decisiones a tomar respecto a aquellas variables que se puedan considerar accesorias. Las variables relevantes deben ser analizadas aplicando el principio de fundamentación enunciado anteriormente.

La rúbrica de evaluación utilizada en todos los casos prácticos ha considerado la capacidad de trasladar al entorno y contexto actuales las situaciones de hecho descritas en los enunciados, así como la capacidad de completar las respuestas con argumentos que no se encuentran implícitos o explícitos en el enunciado del caso.

También forma parte de la rúbrica de evaluación la capacidad de expresión y redacción, destacando la capacidad de síntesis para exponer y resolver problemas complejos, que va a ser de gran utilidad en la práctica profesional.

Otras investigaciones realizadas en el ámbito de la docencia en contabilidad, tanto financiera como de gestión, confirman la valoración positiva de los alumnos (tanto en grado como en postgrado) ante el uso de casos prácticos, siendo menor la aceptación del uso de herramientas tecnológicas contables (Bustamante y Moro, 2025).

Autores como Soto et al (2021) propugnan el uso de software de simulación para la mejora de la experiencia de aprendizaje y como incentivo a la participación activa de los alumnos. En el caso contable, concluyen que la aplicación de simuladores basados en contabilidad está en un estado emergente en cuanto a su uso en la educación profesional, por lo que no se pueden extraer resultados concluyentes.

Para Corro et al (2025), la integración de tecnologías digitales y plataformas interactivas ha supuesto un revulsivo en la enseñanza de la contabilidad, evidenciando en su reciente estudio una mejora en la comprensión de los conceptos y la mejora de habilidades prácticas digitales.

La reciente introducción (y que todavía no puede ser evaluada al no disponer de datos) de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de análisis y resolución de uno de los casos prácticos supone un nuevo reto formativo, ya que debe supervisarse por el docente el uso de una forma adecuada, y manteniendo siempre aspectos éticos y de privacidad. Entre las principales ventajas que se esperan de esta implementación se encuentra el crecimiento y desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos para discernir aquella información relevante proporcionada por ChatGPT de aquella que no es relevante.

El aprendizaje y utilización de una adecuada estrategia de desarrollo de prompts parece ser clave para que el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa sea eficiente en la resolución de casos y situaciones prácticas reales en contabilidad de gestión.

## 6. CONCLUSIONES

La introducción en el aula de métodos docentes basados en la práctica, superando las explicaciones teóricas, están contribuyendo a mejorar la satisfacción de los alumnos, así como, lo que es más importante, los resultados de su aprendizaje. La incorporación al mundo laboral de generaciones de profesionales que han crecido rodeados de herramientas informáticas y con elevadas competencias digitales supone un reto en la transformación de la docencia en postgrado, ya que sus exigencias de resultados e inmediatez de los mismos son superiores a los de generaciones anteriores. La aplicación de situaciones prácticas como metodología docente parece evidenciarse como un instrumento útil en la mejora de la experiencia y resultados docentes en las titulaciones de postgrado, ya que se consigue una mejora con la satisfacción de asignaturas que históricamente han tenido un bajo nivel de satisfacción, la mejora de la interacción y participación en el aula y una mejora de la capacidad crítica y de razonamiento, mejorando también las habilidades

relacionadas con la toma de decisiones en el ámbito empresarial. No se han detectado problemas de comprensión ni de adaptabilidad a la metodología basada en la práctica por parte de los alumnos.

En cuanto a la percepción y valoración por el profesorado, todos los docentes implicados en este cambio metodológico, al ser mayoritariamente profesionales de empresa en activo con experiencia docente previa, se encuentran familiarizados e incluso viven en su práctica profesional situaciones similares a las descritas en los casos prácticos utilizados, por lo que no han tenido problemas en su aplicación en clase. Enriquecen en muchas ocasiones matices de los casos prácticos con otras experiencias profesionales que viven en la actualidad en sus empresas, lo que se evidencia que contribuye a despertar el interés de los alumnos por estas cuestiones.

La conclusión final es que se trata de un cambio metodológico significativo, que ha sido acogido de forma muy positiva por el alumnado, contribuye a mejorar los resultados del aprendizaje y su satisfacción, y fomenta la participación en clase y la asistencia a las sesiones presenciales virtuales. Ha sido un reto superado satisfactoriamente, y se podría plantear su extensión futura a las titulaciones de grado, una vez completada su implementación en postgrado oficial universitario. Se espera que esta metodología siga siendo complementada con nuevas aportaciones (como una incorporación más elevada de herramientas de inteligencia artificial), que puedan seguir contribuyendo a incrementar las buenas perspectivas de inserción laboral de los alumnos en el mercado de trabajo.

## 7. REFERENCIAS

- Alegre Brítez, M. Ángel. (2023). *Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la contabilidad financiera basadas en teorías educativas*. Revista De Análisis Y Difusión De Perspectivas Educativas Y Empresariales, 3(5), 37–43. <https://doi.org/10.56216/radee012023jun.a03>
- Bustamante Vda. De Chamorro, C. E., & Moro Rotela, S. A. (2025). *Herramientas Pedagógicas y Retos de la Enseñanza de la Contabilidad en la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas, Ciudad de Ayolas – Año 2024*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 9634-9658. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15631](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15631)
- Corro Veloz, M. V., López Bonilla, A. R., Bayas Condo, A. de las M., Guerra Teneda, S. D. P., & Corro Veloz, B. E. (2025). *Uso de la tecnología en la educación: Impacto del aprendizaje contable mediante plataformas digitales y herramientas interactivas*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 2081-2099. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15919](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15919)
- Rodríguez Tovar, Maira Alexandra, Trujillo Prada, Mariela Andrea, Jaramillo Ramírez, Paula Milena, & Sánchez Espinosa, Marco Tulio. (2022). *Estrategias emergentes en educación: accountig lab un caso práctico*. Revista Universidad y Sociedad, 14(1), 663-672. Epub 10 de febrero de 2022. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000100663&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100663&lng=es&tlng=es).
- Soto, C. A. R., Rodríguez, O. J. S., & De la Cruz, J. E. L. (2021). El uso de los juegos digitales de simulación en la enseñanza-aprendizaje de la contabilidad: una revisión de la literatura. Revista Academia y Virtualidad, 14(1), 117-131.
- Villacorta Hernández, M. Ángel. (2022). Gamificación en contabilidad. Experiencia desde el punto de vista del docente y del alumnado. Revista Tecnología, Ciencia Y Educación, (22), 67–102.

## LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO

---

SORAYA MUNOZ-PEREZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

MARÍA FERNANDA GAMBARINI DUARTE

*Universidad Francisco de Vitoria*

BORJA CASTAÑEDA-PEREZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo principal reconocer el valor pedagógico de la acción tutorial en la etapa universitaria. En este caso, enfocado al desarrollo de habilidades propias de la competencia trabajo en equipo, a través de la realización de tutorías a los estudiantes de varios grados de la Universidad Francisco de Vitoria, en el contexto de la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (HCP). Estas tutorías se han llevado a cabo fuera del contexto del aula, para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la competencia trabajo en equipo a propósito de la realización de un trabajo colaborativo, que sigue la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos, que supone una metodología “que permite a los estudiantes llevar a cabo las investigaciones, integrar la teoría y la práctica, y aplicar los conocimientos y habilidades para desarrollar una solución viable a un problema definido”(Toledo & Sánchez, 2018, p. 431).

La acción tutorial es un proceso sistemático de ayuda y acompañamiento al estudiante, enmarcado en la orientación educativa, y se configura como un eje fundamental para favorecer su adaptación, desarrollo y permanencia en el ámbito universitario (Martín & Marchesi, 2014). Este proceso, articulado desde enfoques de desarrollo y prevención, tiene como finalidad apoyar al estudiante en su formación

integral, brindándole herramientas para superar dificultades y obstáculos durante su tránsito por la universidad (Bisquerra, 2006).

De acuerdo con Martínez (2017):

“La tutoría, como práctica docente, no suple a la docencia, sino que la complementa y la enriquece. La tutoría ha de contemplarse como un factor de cambio que fortalece los programas de apoyo integral a los estudiantes en su desarrollo académico, social, personal y profesional, buscando una atención individualizada del estudiante en su proceso formativo” (p. 14)

A pesar de que la tutoría se reconoce como relevante, la acción tutorial continúa enfrentando desafíos relacionados con su realización efectiva. En muchas instituciones, la tutoría se percibe como una actividad secundaria o complementaria, lo que limita su potencial transformador, pues la tutoría ha estado tradicionalmente enfocada en aspectos académicos y administrativos, funcionando principalmente como un recurso puntual vinculado a las características específicas de cada asignatura y al enfoque personal del docente responsable (Pantoja, 2005).

### 1.1. TUTORÍA EN EL ESPACIO EUROPEO EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL BIEN COMÚN

El sistema universitario español se estructura conforme a los principios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre estos principios, destaca la transición hacia un modelo formativo centrado en el desarrollo de competencias transversales, además de las competencias técnicas específicas propias de cada titulación de grado universitario. Desde el inicio del proceso de convergencia europea, la universidad se configura como una institución en permanente evolución, orientada a armonizar la tradición académica con las circunstancias, exigencias y retos de la sociedad actual. Este modelo se caracteriza por la promoción de la movilidad y la diversidad estudiantil, la capacidad de adaptación a los cambios del mercado laboral y un firme compromiso con la sociedad. Así como por la integración de diversas disciplinas del saber con la finalidad de afrontar desafíos complejos y de alcance global, además promueve una orientación hacia la excelencia, la innovación, la calidad y el aprovechamiento y uso de las tecnologías (Colomo & Esteban, 2020).

En este contexto de la educación superior, diversos estudios ponen de manifiesto que una tutoría bien estructurada puede contribuir significativamente a la permanencia y éxito de los estudiantes en la universidad, así como en el desarrollo de sus competencias transversales (Gairín & Muñoz, 2013; Clerici & Da Re, 2019).

Para que la tutoría suponga un recurso realmente útil para el estudiante universitario, siguiendo a Medianero (2017) debe cumplir con varias características y aspectos esenciales como son la creación de un ambiente de respeto y confidencialidad, que esté fundamentada en el respeto, integrada en el modelo formativo de la institución. De este modo, supondrá una relación de ayuda y orientación del profesorado al estudiante.

Para llevar a cabo esta labor de tutor con este enfoque, el profesorado se enfrenta a retos como afrontar la diversidad del alumnado universitario, acompañarle en su proceso de aprendizaje, así como facilitar en el estudiante su desarrollo integral que le prepare para la vida y no solo para la profesión (Álvarez, 2008).

En este sentido, cobra especial importancia que el profesor-tutor cuente con competencias como el liderazgo, la comunicación efectiva y la capacidad para generar vínculos de confianza, discreción, así como habilidades en resolución de conflictos, uso de tecnologías educativas y planificación de acciones tutoriales, Además de dominar el contenido propio de la disciplina, así como del programa académico para ofrecer una orientación adecuada, en caso de ser necesario (Medianero A., 2017).

Nuestra forma de entender la tutoría coincide con la delimitación realizada por Aguilera (2019) donde se entiende la tutoría como práctica docente, vinculada a la didáctica, que está integrada en el proceso de enseñanza, con un enfoque pedagógico que promueve el desarrollo integral, reflexivo y crítico del alumnado en línea con los objetivos educativos. Frente a la tutoría entendida como apoyo donde se hace una atención puntual y auxiliar al estudiante, centrada en resolver dudas o cuestiones específicas.

Un principio esencial para lograr una acción tutorial verdaderamente enriquecedora y orientada al desarrollo integral es la incorporación de un enfoque que favorezcan la comunicación empática y consciente. En este

sentido, hemos considerado los principios de la Comunicación No Violenta (CVN), como un marco de referencia valioso, que tiene una aplicación en todos los niveles educativos (Machín Álvarez et al., 2025).

Este modelo de comunicación, propone una forma de relación basada en la observación sin juicio, la expresión honesta de sentimientos, la identificación de necesidades y la formulación de peticiones claras (Rosenberg, 2013).

Aplicar estos principios en el contexto de la tutoría universitaria permite establecer relaciones auténticas y respetuosas entre docentes y estudiantes, creando un espacio seguro para el acompañamiento académico y personal.

La integración de la CNV en la acción tutorial no solo mejora la calidad del diálogo educativo, sino que, a nuestro juicio, también contribuye significativamente al desarrollo de conductas prosociales en el alumnado, las cuales se entienden “como un fenómeno complejo que involucra acciones de los individuos basadas en creencias y sentimientos y que describe la forma en que éstos se orientan hacia los otros al realizar conductas solidarias”(Auné et al., 2014, p. 23). Lo cual supone una herramienta para la prevención de la violencia, entre otras cuestiones, ya que promueve la solidaridad, la cooperación y el compromiso con el bien común (Correa Duque, 2017).

Esta forma de entender la tutoría refuerza el papel del tutor como guía en el proceso de maduración del estudiante, ayudándole a tomar decisiones conscientes, resolver conflictos de manera constructiva y fortalecer su sentido de responsabilidad social en la relación que se establece en los equipos de trabajo y supone un reflejo en la sociedad (Gambarini Duarte et al. (2025).

## 1.2. LA TUTORÍA COMO OPORTUNIDAD PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Entendemos que la acción tutorial es un concepto amplio que supone el conjunto de estrategias, actividades y funciones que el docente desarrolla a lo largo del curso escolar, para favorecer el desarrollo integral del alumnado. Por su parte, la tutoría es el encuentro o encuentros específicos entre el profesor y los estudiantes, ya sea de forma individual o grupal, que persigue el objetivo de orientar, acompañar y apoyar en aspectos académicos, personales o sociales, además de la resolución de

dudas o aclaraciones necesarias en cuanto a los contenidos propios de las disciplinas que cursa el alumno.

En este sentido, la tutoría debería estar enmarcada en una estrategia (acción tutorial) de acompañamiento educativo. Siguiendo a García-Pérez & Mendía, (2015) constituye un elemento esencial en el desarrollo integral de personas y colectivos. Es especialmente valioso para favorecer el crecimiento tanto personal como social de cada individuo. Cuando este acompañamiento se da en el marco de un proyecto común, se convierte en una experiencia educativa basada en la calidad del vínculo interpersonal, lo que permite descubrir un propósito compartido y un sentido social en lo vivido.

Según González-Iglesias & Calle Maldonado, (2020), desde una perspectiva antropológica personalista, el acompañamiento educativo se concibe como una relación interpersonal orientada al crecimiento integral de la persona, que reconoce su dignidad, libertad y capacidad de transformación. En este sentido, el acompañamiento no debe entenderse como una simple guía o supervisión, sino como un camino compartido de encuentros significativos, donde el educador se convierte en testigo y facilitador del proceso de maduración del estudiante. Este enfoque subraya que el acompañamiento responde a una necesidad antropológica profunda: la del ser humano de ser reconocido, escuchado y alentado en su búsqueda de sentido. De tal manera que el acompañamiento educativo se configura como una acción formativa relacional, que trasciende lo académico y se orienta hacia la plenitud personal, integrando dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y espirituales de la persona.

La UFV contribuye al desarrollo de competencias transversales a través de esta concepción de acompañamiento educativo a través de la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona. Esta asignatura tiene un carácter propedéutico y transversal en todos los grados de la UFV, donde entendemos la universidad como una etapa formativa integral, que va más allá de lo técnico para convertirse en una experiencia transformadora en lo personal y profesional. La orientación de la asignatura va más allá de la preparación laboral o la adaptación al mercado, siendo su objetivo principal el desarrollo pleno de la persona, promoviendo un liderazgo consciente y comprometido (Castañeda et al., 2021).

En esta asignatura, los contenidos centrales giran en torno al concepto de persona, las competencias de liderazgo intrapersonal e interpersonal.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- El objetivo principal es promover que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje en competencias de trabajo en equipo, partiendo de la responsabilidad personal hacia dicho aprendizaje. De dicho objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mejorar el acompañamiento educativo del docente durante la elaboración del proyecto colaborativo.
- Desarrollar habilidades de trabajo colaborativo (interés y motivación, participación en la generación de ideas, compromiso y responsabilidad con la tarea, espíritu de servicio y cooperación mutua y respeto).
- Comprobar la vivencia del estudiante con respecto a esta estrategia de acompañamiento.

## 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo ha seguido una metodología mixta que es un enfoque para la investigación que implica recopilar tanto datos cuantitativos como cualitativos, integrarlos y luego interpretar los hallazgos combinados. Este enfoque proporciona una comprensión más completa del problema de investigación que el uso exclusivo de uno de los métodos (Creswell & Creswell, 2017).

Este enfoque de métodos mixtos combina estrategias cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio, permitiendo aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas y compensar sus limitaciones individuales. Según Bagur-Pons et al. (2021), esta integración metodológica resulta especialmente útil en el ámbito educativo, donde los fenómenos son inherentemente complejos, dinámicos y multidimensionales.

La combinación de datos numéricos y narrativos no solo enriquece la interpretación, sino que también incrementa la validez y la profundidad del análisis.

Desde una perspectiva epistemológica, los métodos mixtos se sustentan en el paradigma pragmático, el cual prioriza la utilidad y la coherencia entre los objetivos de investigación y las técnicas empleadas (Creswell & Plano-Clark, 2017).

Pereira Pérez (2011) destaca que esta combinación metodológica es especialmente eficaz para abordar problemáticas educativas que requieren tanto una visión generalizable como una comprensión profunda de las experiencias individuales. En el ámbito específico de la educación superior, y particularmente en el estudio de la acción tutorial con estudiantes de primer curso, el uso de métodos mixtos permite captar tanto las percepciones subjetivas del estudiante, como patrones generales de comportamiento, e incluso, de satisfacción.

En el presente estudio, se ha optado por un diseño de métodos mixtos de tipo explicativo secuencial, en el que los datos cuantitativos obtenidos mediante cuestionario estructurado fueron complementados con información cualitativa derivada de preguntas abiertas. Esta estrategia permitió no solo identificar tendencias generales, sino también explorar las razones subyacentes a dichas tendencias, fortaleciendo así la interpretación de los resultados.

### 3.1. INTERVENCIÓN

Este trabajo supone la continuación de una experiencia previa realizada en (Gambarini & Munoz-Perez (2023) donde el objetivo se centraban en mostrar la eficacia de un programa de acompañamiento a través de 3 tutorías regladas enfocadas al desarrollo de competencias asociadas al trabajo en equipo entre alumnos de los Grados en Educación, Ingeniería y Enfermería. En aquel estudio, las competencias estudiadas fueron; presencia plena, escucha activa, empatía *feedback*, conocimiento personal, compromiso de equipo y asertividad. En este estudio se realizaron 129 tutorías a 43 equipos quedando demostrada las diferencias estadísticamente significativas a favor de aquellos alumnos que habían realizado programa de tutorías.

Tomando como referencia aquella experiencia, la presente intervención se ha dirigido a los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Nutrición Humana y Dietética. Se han realizado 66 tutorías a los 22 equipos en los que se han distribuido los alumnos de estos grados, con un promedio de 6 estudiantes por equipo.

La acción tutorial se ha orientado hacia el desarrollo de actitudes propias de la competencia trabajo en equipo. Se ha concretado en la realización de 3 tutorías calendarizadas a principio de curso que iban dirigidas a cada equipo de estudiantes pertenecientes a los grupos de los grados señalados. En el transcurso de estas sesiones, se determina el punto de partida de cada equipo y se diseña un plan de trabajo adaptado a cada equipo, ajustado a sus características y necesidades específicas. A continuación, se ofrece el planteamiento de cada tutoría:

- **Primera tutoría:** Se solicita a los integrantes de cada equipo que completen un cuestionario de carácter anónimo para recoger valoraciones individuales sobre la dinámica del equipo. Tras compartir los resultados, el grupo reflexiona colectivamente y acuerda al menos dos propuestas de mejora. El docente, en su rol de mediador, guía el proceso para asegurar que las acciones sean respetuosas, viables y ajustadas a las necesidades detectadas.
- **Segunda tutoría.** Se revisan los avances alcanzados en el proyecto que desarrolla el equipo para comprobar su adecuación a los objetivos y comprensión del encargo. Asimismo, se analizan las acciones de mejora acordadas en la primera tutoría. De este modo, se puede valorar tanto los avances logrados como el nivel de compromiso del equipo en su implementación. En función del desempeño observado, se ajustan dichas acciones o se proponen nuevas estrategias de mejora que favorezcan la convivencia entre los miembros del equipo y la realización del trabajo colaborativo.
- **Tercera tutoría.** se vuelve a realizar el cuestionario de la primera tutoría. Posteriormente, se analizan y comparan con los resultados para identificar la evolución individual y colectiva del equipo. A partir de lo cual, se invita a los participantes a reflexionar sobre su progreso y a extraer conclusiones que les sean útiles de cara a la exposición final del proyecto.

## 3.2 RECURSOS

Para llevar a cabo las tutorías, hemos contado con dos recursos fundamentales. Por un lado, un cuestionario y un informe de seguimiento para registrar los acuerdos alcanzado por cada equipo. Contar con este tipo de recurso constituye una estrategia fundamental para garantizar la calidad del proceso tutorial, ya que permiten realizar un diagnóstico preciso de las necesidades, intereses y dificultades de cada equipo, facilitando así una intervención personalizada y contextualizada. Además, dota de profesionalidad al proceso.

### 3.2.1. Cuestionario

El cuestionario se compone de 10 preguntas de carácter cuantitativo en torno en las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo estudiadas. También tiene 3 preguntas de reflexión para recabar información de carácter cualitativo. Se aplica, en una versión *on line*, en la primera y en la tercera tutoría. Se muestra en la siguiente tabla:

**TABLA 1.** *Cuestionario de seguimiento para la valoración de actitudes de trabajo en equipo*

En general, considero que entre los integrantes de mi equipo (yo incluido) existe un interés y motivación a la hora de realizar cada una de las tareas del proyecto transversal (tareas de clase). Valora de 1 a 6 tu percepción con respecto al equipo de trabajo, donde 1 es la valoración más baja y 6 la más alta.		
Actitudes de trabajo en equipo	Pregunta	Puntuación
Interés y motivación	1.En general, considero que entre los integrantes de mi equipo (yo incluido) existe un interés y motivación a la hora de realizar cada una de las tareas del proyecto transversal (tareas de clase)	1.2.3.4.5.6.
Participación en la generación de ideas	2. Todos los integrantes del equipo participan activamente aportando ideas sobre la realización de la tarea	1.2.3.4.5.6.
	3. Se escuchan todas las ideas de todos los integrantes del equipo	1.2.3.4.5.6

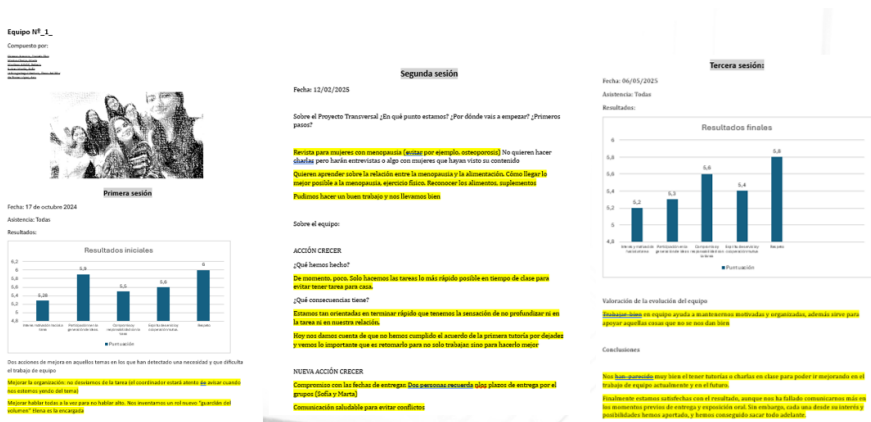
Compromiso y responsabilidad con la tarea	4. Todos los participantes del equipo se comprometen y son responsables en la realización de las tareas individuales	1.2.3.4.5.6
	5. Existe proactividad en la realización de las tareas, sin que haya que estar recordando su realización	1.2.3.4.5.6
Espíritu de servicio y cooperación mutua	6. Se presta atención entre los integrantes del equipo por si algún compañero necesita ayuda	1.2.3.4.5.6
	7. Existe disponibilidad en la realización de las tareas más complicadas, sin que recaigan siempre en las mismas personas	1.2.3.4.5.6
	8. Existe disponibilidad en la realización de aquellas tareas en las que los integrantes consideran una fortaleza personal	1.2.3.4.5.6
Respeto	9. Se tratan las dificultades o la falta de acuerdo, de manera franca y amable y dentro del propio equipo	1.2.3.4.5.6
	10. Considero que todos los integrantes del equipo son valorados por el resto de los compañeros	1.2.3.4.5.6
<b>Reflexiona</b>		
11. Escribe lo destacable (en positivo) del trabajo con tu equipo hasta ahora		
12. Escribe lo mejorable del trabajo con tu equipo hasta ahora		
13. Haz una valoración sobre el seguimiento realizado a tu equipo. Por otro lado, ¿qué has aprendido sobre trabajar en equipo? ¿y sobre tí mismo/a cuando trabajas en equipo?		

Fuente: elaboración propia

### 3.2.2 Informe de seguimiento

Desde la primera tutoría, el docente lleva un registro de cada tutoría, donde registra los compromisos alcanzados por cada equipo, así como incorpora un gráfico con las puntuaciones promedio del cuestionario. De este modo, se evitan situaciones de olvido y los estudiantes perciben rigor con respecto a su seguimiento.

FIGURA 2. Informe de seguimiento



#### 4. RESULTADOS

Para evaluar el impacto de las tutorías en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo estudiadas, se ha realizado un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las preguntas cuantitativas del cuestionario aplicado durante la primera y la tercera sesión de tutoría. Con el objetivo de determinar la existencia o no existencia de diferencias significativas entre ambos momentos, se ha utilizado la prueba “t” de Student para muestras relacionadas, que permite saber si la diferencia entre las medias de dos muestras es lo suficientemente grande como para no atribuirse al azar y considerarse estadísticamente significativa.

Los resultados han puesto de manifiesto que las puntuaciones correspondientes a las variables “interés y motivación” ( $p=0.03$ ), “participación activa” ( $p=0.23$ ), así como “compromiso y responsabilidad” ( $p<0.01$ ), son significativamente más altas en la primera tutoría en comparación con la tercera ya que ( $p \leq 0.05$ ).

**TABLA 2.** Puntuaciones medias en el pretest y postest y significación

Variables	Aplicación cuestionario	N	Media	Significación Valor p
Interés y motivación	Pretest	22	4.90	0.03
	Postest	22	4.52	
Participación activa	Pretest	22	10.29	0.23
	Postest	22	9.68	
Compromiso y responsabilidad	Pretest	22	10.46	<0.01
	Postest	22	8.87	
Servicio y cooperación	Pretest	22	15.24	0.70
	Postest	22	14.50	
Respeto	Pretest	22	11.00	0.39
	Postest	22	11.07	

Fuente: Elaboración propia

Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que contradice la hipótesis esperada, según la cual cabía esperar una mejora progresiva en la autopercepción de estas habilidades tras la intervención a través de nuestro programa de tutorías regladas.





fundamental, alimentada por el apoyo mutuo y el sentido de responsabilidad compartida. Lo cual se extrae de comentarios como *“los miembros del equipo me ayudan a mantenerme motivada y organizada”*.

Por otro lado, los estudiantes han percibido que “el seguimiento realizado a mi equipo ha sido perfecto, no hemos necesitado nada más.” “Considero que este proyecto ha sido una excelente oportunidad para desafiar-nos...”. Incluso, indican que “en este contexto, el seguimiento guiado que recibimos fue fundamental: nos permitió tener una visión más clara de cómo organizar y relanzar el proyecto en equipo.” Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna.

## 5. DISCUSIÓN

La disminución observada en las puntuaciones en la tercera tutoría (postest) con respecto a la primera tutoría (pretest) podría estar relacionada con un efecto de toma de conciencia crítica por parte del alumnado. Esto sucede como resultado de procesos reflexivos guiados, que están relacionados con el proceso de autorregulación del aprendizaje. El proceso de autorregulación del aprendizaje, según el modelo de Zimmerman revisado por Panadero & Alonso-Tapia, (2014), se entiende como un ciclo dinámico en el que el estudiante planifica su aprendizaje estableciendo metas y estrategias, ejecuta esas estrategias mientras supervisa su rendimiento, y finalmente reflexiona sobre los resultados obtenidos para ajustar sus métodos y creencias. Este enfoque permite al alumno tomar control consciente de su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades metacognitivas y motivacionales que favorecen un rendimiento académico más eficaz y autónomo.

Es decir, a medida que los estudiantes profundizan en la comprensión de sus propias competencias, podrían adoptar una visión más realista y exigente de sí mismos, lo que se reflejaría en una autovaloración más baja pero potencialmente más precisa y ajustada a la realidad, debido también a que el contenido propio de la asignatura HCP, como son el liderazgo de servicio (compromiso, servicio y bien común), competencias de liderazgo intrapersonal (conocimiento personal, proactividad, responsabilidad,

motivación, atención..) e interpersonal (comunicación, escucha, respeto, empatía, trabajo en equipo, gestión de conflictos,..).

Lo cual se sustenta en la práctica profesional reflexiva, teoría propuesta por Schön que implica una forma de generar conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre la experiencia, lo cual permite transformar la experiencia en aprendizaje significativo y desarrollar competencias profesionales profundas (Domingo Roget, 2021).

## 6. CONCLUSIONES

La metodología mixta ofrece la posibilidad de ampliar la visión sobre el objeto de estudio. En nuestro caso, gracias al análisis cualitativo hemos podido comprender mejor la información ofrecida por los datos cuantitativos y, por tanto, comprender con mayor profundidad el alcance del efecto de las tutorías regladas, que ha supuesto nuestra acción tutorial.

La acción tutorial universitaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, ya que fomenta espacios de reflexión y colaboración entre los estudiantes, lo cual permite mejorar la comunicación, la coordinación y el compromiso grupal.

Los resultados del estudio evidencian que la implementación de programas de tutoría bien estructurados, integrados como estrategia pedagógica y en sintonía con el modelo formativo de la institución, contribuye a la adquisición de habilidades interpersonales y organizativas, esenciales para el desempeño académico y profesional en entornos colaborativos. Por tanto, en las tutorías regladas, se promueve la creación de un entramado de relaciones entre los estudiantes que, guiados por el docente, fortalecen el aprendizaje colaborativo propio de la competencia trabajo en equipo.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Desarrollo de la conducta prosocial en el universitario a través de un itinerario formativo constituido por dos asignaturas” de la Convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2024-2026 financiada por la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

## 8. REFERENCIAS

- Aguilera García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: Fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 61, 71-88.
- Auné, S. E., Blum, D., Facundo, J. P. A., Lozzia, G. S., & Horacio, F. A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 11(2), 21-33.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre Educación, 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.24332>
- Castañeda, B., García Cardo, S., Queiruga Dios, M., & Crespi Rupérez, P. (2021). La asignatura de habilidades y competencias de la persona de la Universidad Francisco de Vitoria: Un proceso de desarrollo integral de la persona. Innovación e investigación educativa para la formación docente.
- Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. Revista de investigación educativa, RIE, 37(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>
- Colomo, E., & Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: Entre Bolonia y la Agenda 2020. Revista española de educación comparada, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones Epistemológicas y Conceptuales de la Conducta Prosocial. Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), 27, 1-21.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. (2017). Designing and Conducting Mixed Methods Research | Online Resources (3th ed.). SAGE Publications. <https://study.sagepub.com/creswell3e>
- Domingo Roget, À. (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), 34, 8. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Gairín Sallán, J., & Muñoz Moreno, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación: PUCP*, 22(43), 71-90.
- Gambarini Duarte, M. F., Queiruga Dios, M., & Pérez Salido, T. (2025). Team tutorial action program for the development of teamwork competencies in university students. *Sociology and Social Work Review*, 9(1). <https://doi.org/10.58179/SSWR9101>
- Gambarini Duarte, M. F., & Muñoz-Perez, S. (2023). Estrategias para potenciar el desarrollo de competencias de trabajo en equipo. *Educación a través del acompañamiento y la relación*, 315-330.
- García-Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42-58.
- González Iglesias, S., & Calle Maldonado, C. de la. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et fides*, 8(1), 183-203. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12775/SetF.2020.012>
- Machín Álvarez, M., Paez Cruz, I., & Izquierdo Medina, G. (2025). Dossier sobre comunicación no violenta en el ámbito educativo | Editorial Octaedro. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/dossier-sobre-comunicacion-no-violenta-en-el-ambito-educativo/>
- Martín Ortega, E., & Marchesi Ullastres, Á. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=657749>
- Martínez Clares, P. (2017). Tutoría en acción. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35(2), 11-20.
- Medianero A., Y. E. (2017). La tutoría en la enseñanza universitaria: : Una revisión sistemática de la literatura. *Acción y reflexión educativa*, 48 42, 32-63.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: Propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*. <https://doi.org/10.1174/1135640053603300>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta un lenguaje de vida* (1º ed.). gran Aldea Editores.
- Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491.

# TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL. ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

---

MARÍA FERNANDA GAMBARINI DUARTE

*Universidad Francisco de Vitoria*

SORAYA MUNOZ-PEREZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA

*Universidad Camilo José Cela*

NATALIA REIG-ALEIXANDRE

*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge con el objeto de comprobar el efecto de una experiencia de proyecto colaborativo para el desarrollo de la conducta prosocial en estudiantes universitarios de primer curso.

La responsabilidad social se ejerce y se lleva a la acción a través de las conductas prosociales. “El comportamiento socialmente responsable se operacionaliza mediante la conducta prosocial y altruista; la conducta solidaria, de cooperación y participación...” (Davidovich et al., 2005, p.128). Al hablar de conducta prosocial, nos estamos refiriendo al conjunto de conductas voluntarias que quieren beneficiar a los demás o al conjunto de la sociedad, tal como la ayuda, la donación, la cooperación, el voluntariado, etc. (Schroeder y Graziano, 2015).

Estas conductas reducen la agresividad y el comportamiento antisocial (Carlo et al., 2010; Hoffman, 2000). Son deseables y beneficiosas para la sociedad (Eisenberg, 2014), reportan un sentimiento de gratificación

al que las mantiene y, en muchas ocasiones, influyen positivamente en un mejor estado de salud (Brown, y Brown, 2015).

Sin embargo, Aunque existe una base prosocial en los universitarios españoles, no todos los estudiantes presentan el mismo nivel de habilidades prosociales, lo que puede generar desigualdades en la participación social y comunitaria (Morales, 2020). La falta de formación explícita en responsabilidad social puede limitar el impacto positivo que los estudiantes pueden tener en su entorno, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estas competencias para mejorar la responsabilidad social y el bienestar personal (Martí-Vilar et al., 2019; Severino-González et al., 2022).

La promoción de la conducta prosocial y la responsabilidad social en el ámbito universitario es fundamental para el desarrollo integral del estudiantado y para la construcción de comunidades más justas y colaborativas (Morales, 2020). Diversos estudios han demostrado que variables como la empatía, la inteligencia emocional y el compromiso institucional son predictores clave de comportamientos prosociales entre los universitarios. En esta línea, Martí-Vilar et al. (2019) encontraron que la inteligencia emocional, junto con factores culturales como el colectivismo, predice significativamente la conducta prosocial en estudiantes españoles, lo que sugiere la necesidad de incorporar estas competencias en los programas formativos. De forma complementaria, Stiff et al. (2019) identificaron que, tanto factores individuales (como la empatía y la toma de perspectiva) como institucionales (como la claridad de rol y el compromiso afectivo) influyen en la disposición de los estudiantes a actuar de manera prosocial. Estos hallazgos refuerzan la urgencia de implementar políticas educativas que integren el desarrollo socioemocional (Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2024, 2025) y la responsabilidad social como ejes transversales en la educación superior. Autores como Severino-González et al. (2022) y Pegalajar-Palomino et al. (2021) abogan por políticas educativas transformadoras y una docencia, especialmente en la etapa universitaria, orientadas a impulsar la responsabilidad social desde el desempeño profesional.

En este sentido, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del Siglo XXI (UNESCO, 2019) señala que es responsabilidad de la universidad formar ciudadanos responsables capaces de atender a todos los

aspectos de la actividad humana participando activamente en la sociedad “abiertos al mundo y promotores de un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (p. 101). En este contexto, los integrantes de una sociedad tienen que contribuir al bienestar de todos sus miembros y al progreso social, mediante acciones y comportamientos altruistas que beneficien a todas las personas y contribuyan al bienestar de la sociedad en general (Auné et al. 2021)

En la misma línea, Reig-Aleixandre et al. (2024) señalan que la Universidad, en la actualidad, se encuentra comprometida con el bien común, desde la comprensión de las realidades sociales y la responsabilidad hacia la mejora de los problemas sociales. Por lo que resulta clave formar al universitario, en tanto que futuro profesional, en aquellas conductas o comportamientos socialmente responsables que le permitirán contribuir al bienestar de la sociedad en general. Esto implica, como indica Reig-Aleixandre (2020) “el ejercicio de la profesión caracterizado por actitudes y comportamientos que nacen de la conciencia social y buscan beneficiar a cada persona, crear valor y contribuir al bien común, de manera sostenible” (p. 334).

Por ello y, con objeto de dar respuesta a este reto universitario, se plantea la necesidad de desarrollar escenarios de enseñanza-aprendizaje innovadores que favorezcan el desarrollo de la conducta prosocial en estudiantes universitarios de primer curso, que constituyan la base para su desarrollo progresivo hasta su egreso tras la graduación. Que permitan al estudiante interactuar directamente con el contenido e “integrarlo con sus propios roles profesionales y personales” (Giacomucci y Skolnik, 2021, p.195), así como desarrollar la capacidad de planificar y organizar el trabajo colaborativo (De Souza Santos y Ralph, 2022) y cultivar habilidades como la empatía y la apertura hacia diferentes formas de pensar y ser, adoptando una mentalidad flexible, como señalan Jhen y Mannix, (2017).

### 1.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL EN EL UNIVERSITARIO

El aprendizaje cooperativo en general se erige como metodología activa que, como señala Gillies et al. (2023) y Martínez Benito y Sánchez (2020), fomenta que el estudiantado colabore para alcanzar objetivos de

aprendizaje compartidos, potenciando sus capacidades para pensar, analizar, resolver problemas y razonar, al mismo tiempo que favorece la interacción, la comunicación y la participación en el proceso de aprendizaje.

Collado-Sevilla y Fachelli (2019) y Suárez-Lantarón (2023) subrayan el potencial del aprendizaje cooperativo para sensibilizar a la comunidad educativa en torno al servicio a los demás, el compromiso y la responsabilidad social. En este sentido, Espinosa et al., (2021), hablan de que el trabajo colaborativo con otros permite el intercambio activo, fluido y abierto de ideas entre los integrantes del equipo, permitiendo que todos contribuyan y se valore la diversidad de perspectivas.

Estrada et al. (2016) señalan, incluso, que estrategias de aprendizaje colaborativo, desarrollan habilidades constitutivas del constructo inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación emocional. Van Ryzin et al. (2020) demuestran que las situaciones de conflicto que surgen en el trabajo en contextos colaborativos son oportunidad de promoción de conductas de ayuda, confianza y solidaridad entre los participantes.

En esta línea, Luy-Montejo (2019) destaca que metodologías de trabajo colaborativo promueven la adquisición y desarrollo de habilidades para afrontar situaciones desde el propio control de las emociones. Así mismo, Torrego et al. (2020) y Damián-Sánchez (2022) señalan la existencia de una relación directa entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo. Pero, si bien todo esto es cierto, también lo es que todas estas estrategias metodológicas “deben ir acompañadas de un proceso de reflexión para que la persona comprenda y aprenda de su actuación a partir de dichas experiencias formativas” (Munoz-Perez, 2023, p.8).

Por su parte, Miró-Miró et al. (2021) destacan que plantear a los universitarios proyectos de desarrollo y transformación del entorno comunitario, favorece el compromiso del alumno con la comunidad y les muestra la posibilidad de actuación en pro del bien social. Ramos (2020), indica que las actividades que se plantean en el desarrollo de proyectos con sus iguales conllevan ciclos repetidos o fases que favorece el autocontrol y la autorregulación. Además, al tener que hacerlo en colaboración con sus iguales, debe alcanzar, como señalan Lou y

Macgregor (2004), un grado de intersubjetividad y acuerdo suficiente que le permita entender de la misma forma la tarea a realizar, y comprometerse con esta por igual; promoviendo con ello la cultura del consenso, la cooperación y la ayuda mutua, y del compromiso personal con la tarea común, comportamientos claves si se pretende favorecer en el estudiante la toma de conciencia de la responsabilidad profesional de contribuir al bien común desde una influencia e inspiración sobre el otro (Gambarini y García Ramos,2025; Massó, 2015).

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta de nuestra investigación fue: ¿En qué medida la experiencia colaborativa en un proyecto de estudio de caso del ámbito profesional de los alumnos ha contribuido al desarrollo de su conducta prosocial?

### 2.2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación fue analizar, mediante narrativas, qué efecto tuvo el programa formativo basado en aprendizaje colaborativo para la resolución de casos prácticos del entorno profesional, en el desarrollo de la conducta prosocial de estudiantes universitarios de primer curso, en su entorno más cercano (con sus compañeros de equipo del proyecto colaborativo).

## 3. METODOLOGÍA

La metodología empleada fue de tipo cualitativo basada en el análisis narrativo, que permite explorar y comprender las experiencias humanas de manera profunda y significativa (Clandinin, y Huber, 2002), ofreciendo una visión rica y matizada de lo que ha significado la innovación en la vida del alumnado. Todo ello con el fin de profundizar en las vivencias de prosocialidad de los participantes, a propósito del proyecto colaborativo de resolución de problemas de ámbito profesional llevado a cabo en el aula, a partir de estudios de caso.

### 3.1. PARTICIPANTES

La muestra fue seleccionada de manera no aleatoria y por accesibilidad. Estuvo compuesta por 86 alumnos que participaron en el proyecto colaborativo. De estos, 63 alumnos realizaron las narrativas de forma voluntaria.

### 3.2. INSTRUMENTOS

Como instrumento de recogida de información empleamos narrativas de caso. Las narrativas se orientaron a que los estudiantes reflexionaran sobre su experiencia personal vivida en el proyecto colaborativo, una vez finalizado el mismo. “Utilizar el relato como estrategia de recogida y construcción teórica, permite construir narraciones polifónicas que generan nuevos sentidos y realidades” (García-Huidobro, 2016, p.174).

La narrativa se realizó en base a una serie de preguntas iniciales, teniendo en cuenta como señala Palmer (2002), que “la interpretación se moldea mediante la pregunta con la que el intérprete enfoca el tema” (p.93). En nuestro caso, las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- ¿Con qué dificultades me he ido encontrando?,¿Cómo las he solucionado?,¿Cómo he colaborado con mis compañeros de equipo para solucionarlas?
- ¿En qué me han ayudado mis compañeros de equipo?, ¿En qué les he ayudado?
- ¿Qué he aprendido?, ¿Qué me han enseñado mis compañeros de equipo?

### 3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Recibidas las autorizaciones institucionales para la realización del estudio, se concretó la sesión de recogida de datos con el profesorado responsable. En dicha sesión, el investigador delegado informó a los alumnos de los objetivos de la investigación, les pidió la participación voluntaria, les garantizó el anonimato de las respuestas y, siguiendo los principios de la declaración de Helsinki, recogió su consentimiento informado.

La tarea que desarrollaron consistía en la reflexión sobre su experiencia de trabajo en equipo en torno a la elaboración de un proyecto colaborativo de mejora social enfocado a su ámbito profesional.

Dicha reflexión era sobre los tres aspectos señalados en clave de pregunta recogidos en el apartado anterior. Para su entrega se habilitó una tarea voluntaria y no calificable en el aula virtual de la asignatura.

El análisis de las narrativas se realizó mediante un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de análisis de contenido para identificar temas y patrones recurrentes en las respuestas de los estudiantes. Para ello, seguimos el procedimiento de Muñoz-Pérez (2024). Recabados los datos, se codificaron las narrativas y se diseñaron las redes semánticas correspondientes para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación. Estas redes semánticas se generaron con los códigos y categorías que surgen de los conceptos señalados con frecuencia por las/los estudiantes.

A continuación, se realizó un análisis de coocurrencias para examinar la aparición conjunta de citas textuales que ofrece la posibilidad de entender la complejidad de los datos. Se prestó especial atención a las menciones de conductas prosociales y a las experiencias colaborativas, con el fin de evaluar el impacto del programa formativo en estos aspectos.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete informático ATLAS.ti 9, siguiendo criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, consistencia, conformabilidad (Jorrín et al., 2021).

## 4. RESULTADOS

### 4.1. CODIGOS

A partir de las preguntas generadoras de las narrativas, comentadas en el apartado de los instrumentos, se llevó a cabo un proceso de codificación inductiva que permitió que los códigos surgieran directamente de los datos, sin imponer marcos teóricos preexistentes (Kalpokas y Hecker, 2023). Como ya se anunciaba en el apartado anterior, este análisis se ha realizado a partir de las narrativas de 63 estudiantes de los grados de educación (35 del grado de educación infantil y 24 del grado de educación primaria).

La Tabla 1 recoge el libro de códigos resultante, en orden según su aparición en el texto, que incluye las definiciones correspondientes,

ejemplos de citas textuales y la información sobre el enraizamiento, es decir, la frecuencia con la que cada código aparece en el texto analizado.

**TABLA 1.** Libro de códigos según las tres categorías de análisis con el dato del enraizamiento

Código	Definición	Enraizamiento
I. Dificultades en el trabajo colaborativo		
Desequilibrio en compromiso	Desajuste nivel compromiso.	20
Desorganización	Ausencia de planificación y organización	23
Diferencias	Diversidad entre los integrantes.	11
II. Solución constructiva al conflicto emergente		
Influencia	Ascendiente sobre los demás.	20
Planificación	Organización y planificación.	27
Disponibilidad	Actitud abierta y comprometida de ayuda.	31
Apertura a las diferencias	Mentalidad flexible ante la diferencia.	44
Comunicación Eficaz	Transmisión efectiva de mensaje.	38
III. Aprendizaje en relación		
Empatía	Comprensión desde la perspectiva del otro.	23
Priorizar	Abordaje primero de lo que realmente impulsan el progreso hacia los resultados deseados.	27
Respeto	Considerar como valioso lo diferente.	19
Gestión emocional	Reconocer, comprender y regular las propias emociones.	25
Acompañamiento docente	Impacto de la acción docente en el aprendizaje.	31

El análisis de las experiencias de los participantes en el trabajo colaborativo ha permitido identificar tres grandes categorías: dificultades en el trabajo colaborativo, soluciones constructivas al conflicto emergente y aprendizajes en relación.

Estas categorías agrupan diferentes códigos que describen tanto los obstáculos como las estrategias y aprendizajes derivados de la colaboración en equipo.

## I. Dificultades en el trabajo colaborativo

Una de las principales dificultades encontradas por los alumnos en el trabajo colaborativo fue el desequilibrio en el compromiso, que hace referencia al desajuste en el nivel de implicación de los miembros del grupo. Como ejemplifica una participante: “la proactividad para hacer tareas complicadas y para ofrecerse a hacerlas, dentro del equipo, ya que, aunque todos participamos, a la hora de tener iniciativa de realizar alguna parte del trabajo que requiriera más tiempo o esfuerzo, solían ser las mismas personas las que se ofrecían para solucionarlo” (D.1, Infantil). Este código fue mencionado en 20 ocasiones.

Otra dificultad recurrente fue la desorganización, entendida como la ausencia de estructuras claras, procesos definidos y estrategias anticipadas para alcanzar los objetivos comunes. Un participante señala: “A menudo no terminábamos algunas actividades y acabábamos haciéndolas con prisas, ya que al principio le dábamos más importancia a cosas menos relevantes” (D.14, Infantil), siendo este aspecto citado en 23 ocasiones.

Asimismo, las diferencias individuales entre los integrantes del equipo ya sean de personalidad, valores, motivaciones, experiencias previas o estilos de comunicación, generan tensiones y desacuerdos. Así lo expresa una participante: “No siempre estábamos de acuerdo en cómo hacer el trabajo. A veces cada uno tenía una idea distinta, y eso nos hacía discutir un poco” (D.22, Infantil), con un enraizamiento de 11 menciones.

## II. Solución constructiva al conflicto emergente

Frente a estas dificultades, los equipos desarrollaron diversas estrategias para resolver los conflictos de manera constructiva. Una de ellas es la influencia positiva, que consiste en ejercer un efecto motivador en los demás a través del propio ejemplo. Un testimonio lo ilustra: “Vi en mis compañeros habilidades que me inspiraron, como la constancia, la creatividad o la capacidad para resolver problemas de forma práctica” (D.6, Infantil), con 20 menciones.

La planificación estratégica también emergió como una solución relevante, al organizar y distribuir las tareas de manera realista dentro de un marco temporal adecuado. Como señala una participante: “Poco a poco

aprendimos a mejorar la organización, a repartir las tareas de forma más equilibrada, a ser más realistas con los plazos y a priorizar lo esencial” (D.27, Infantil), siendo este aspecto mencionado en 27 ocasiones.

La disponibilidad, entendida como la actitud abierta y comprometida hacia la cooperación, fue otro factor clave. Un ejemplo lo muestra: “Nos ayudamos mucho, sobre todo explicándonos cosas que alguno no entendía bien o ayudándonos a terminar algunas partes del proyecto más difíciles. También fue muy importante apoyarnos unos a otros en los momentos en los que nos agobiábamos por los plazos o porque no sabíamos si el trabajo iba a quedar bien” (D.8, Primaria), con 31 menciones.

Además, la apertura a las diferencias y la comunicación eficaz fueron aspectos fundamentales para transformar los desacuerdos en oportunidades de mejora. La apertura a las diferencias se refleja en la disposición a aprender y valorar lo desconocido, como se indica en: “En lugar de ver las diferencias como un problema, las hemos entendido como una riqueza que nos permitía mejorar el proyecto y encontrar mejores soluciones” (D.3, Infantil), con 44 menciones. Por su parte, la comunicación eficaz implica tanto transmitir información clara como escuchar activamente y compartir ideas, tal como se describe: “todas las ideas, por sencillas que parezcan, son valiosas y que, al compartirlas, podemos construir algo mucho mejor de lo que podríamos haber logrado individualmente” (D.15, Primaria), con 38 menciones.

### III. Aprendizaje en relación

Finalmente, el proceso de trabajo colaborativo propició aprendizajes significativos en relación con la interacción y la colaboración. La empatía, entendida como la capacidad de comprender las emociones y circunstancias del otro, fue fundamental para el bienestar grupal. Una participante explica: “Fui consciente de la importancia de adaptarme al grupo, de respetar los tiempos y formas de mis compañeras, y buscar un equilibrio entre mi responsabilidad individual y el bienestar del equipo. Para afrontar esta dificultad, puse en práctica la empatía, la escucha activa y la flexibilidad. Aprendí a ser más comprensiva, a confiar en el proceso grupal y a comunicarme de forma asertiva cuando sentía que era necesario avanzar” (D.34, Infantil), con 23 menciones.

La capacidad de priorizar, es decir, optimizar el uso del tiempo y los recursos, también se destacó como un aprendizaje clave: “He aprendido lo importante que es saber organizarse desde el principio, repartirse las tareas, conseguir que todo el equipo se sienta responsable... y no dejar pasar el tiempo” (D.48, Primaria), con 27 menciones.

El respeto, entendido como la valoración de la diversidad, fue otro aprendizaje relevante: “He aprendido que el éxito de un proyecto colectivo no depende de que todos pensemos igual, sino de saber aprovechar las fortalezas individuales para construir algo común” (D.17, Infantil), con 19 menciones.

Asimismo, la gestión emocional, es decir, la capacidad de reconocer y regular las propias emociones fue señalada como esencial para el trabajo en equipo: “Me ha ayudado a entender que las cosas no van a salir como quiero exactamente, pero que aun así están bien. He aprendido también a que no tengo que controlar todo tanto y que debo confiar en que mi equipo sabe hacerlo y lo va a hacer bien” (D.37, Primaria), con 25 menciones.

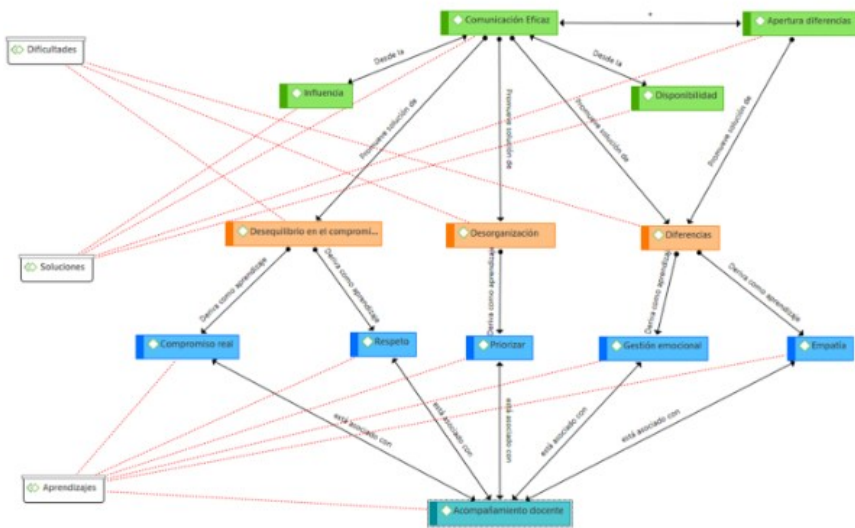
Por último, el acompañamiento docente tuvo un impacto significativo en la puesta en marcha de soluciones y en la promoción de aprendizajes: “A nivel grupal la profesora nos ha ayudado a saber qué necesitábamos para organizarnos mejor y cuáles eran nuestras debilidades. A nivel personal, me ha servido para implicarme con el trabajo y para pensar en qué cosas podría mejorar para que el grupo funcionase mejor” (D.39, Primaria), con 31 menciones.

Los estudios desarrollados se exponen en la sección de resultados y han consistido en la utilización de redes semánticas, las cuales son representaciones gráficas que facilitan la visualización de las relaciones entre los códigos (Granados y Escalante, 2011). Asimismo, se llevó a cabo un análisis de coocurrencia, cuyo objetivo es identificar la aparición simultánea de varios códigos en un mismo fragmento de texto y de esta forma, fortalecer la validez y profundidad de los hallazgos en estudios cualitativos (Castañeda Morfin, 2016).

#### 4.1. REDES SEMÁNTICAS

Se aporta una red semántica en la que se refleja las relaciones establecidas por el alumnado entre las dificultades encontradas en el trabajo de equipo con otros, las soluciones aplicadas y los aprendizajes resultantes a propósito de este proceso. Así mismo se incorpora un aspecto surgido en las narraciones sobre el acompañamiento docente y se vincula con los aprendizajes señalados por el alumnado.

**FIGURA 1.** Red semántica Proceso dificultades-soluciones-aprendizajes



Los estudiantes señalan que la comunicación eficaz entre los integrantes desde el ejemplo o inspiración personal y la aceptación y valoración de las diferentes opiniones y fortalezas del otro, contribuyeron por un lado a aumentar el compromiso dentro de los equipos, por otro, promovió una mejor organización y planificación del trabajo y ayudó a reconocer la riqueza en la diferencia de opiniones y forma de trabajo de los integrantes del equipo.

Así mismo señalaron la acción clave del docente como guía en la resolución de las dificultades y como motivador en la adquisición de las conductas como el compromiso real, el respeto al otro, la adecuada

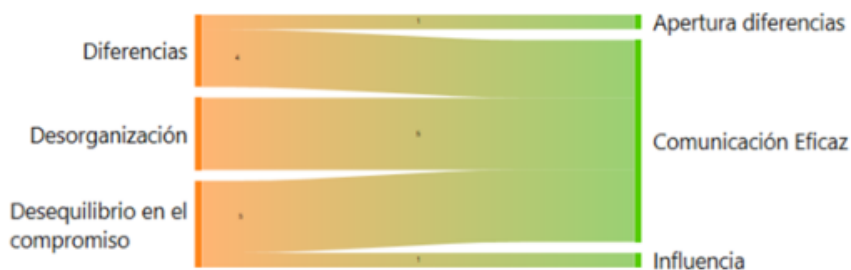
gestión emocional ante las situaciones de conflicto, la empatía y aceptación del contexto personal del otro.

#### 4.2 ANÁLISIS DE COOCURRENCIAS

Con el propósito de analizar cómo se presentan las coincidencias de varios códigos en una misma cita textual, es decir, las coocurrencias, se toma en cuenta el enraizamiento, que corresponde a la frecuencia con la que un código o categoría aparece en el texto analizado. Este aspecto refuerza la validez de los hallazgos en la investigación cualitativa, ya que un mayor enraizamiento incrementa la probabilidad de que se produzcan coocurrencias entre los códigos (Castañeda Morfín, 2016). Es decir, nos permite, identificar relaciones, patrones y conexiones entre los distintos códigos aplicados durante nuestro análisis cualitativo.

A continuación, se muestra un diagrama de Sankey, una herramienta visual que permite representar gráficamente las relaciones entre los códigos y su intensidad. Las líneas representan la cantidad de flujo existente entre los códigos: cuanto más gruesa es la línea, mayor es la intensidad o frecuencia de la relación entre ellos. Estas líneas pueden dividirse o unirse, siguiendo diferentes trayectorias según cómo se conectan los códigos en el análisis

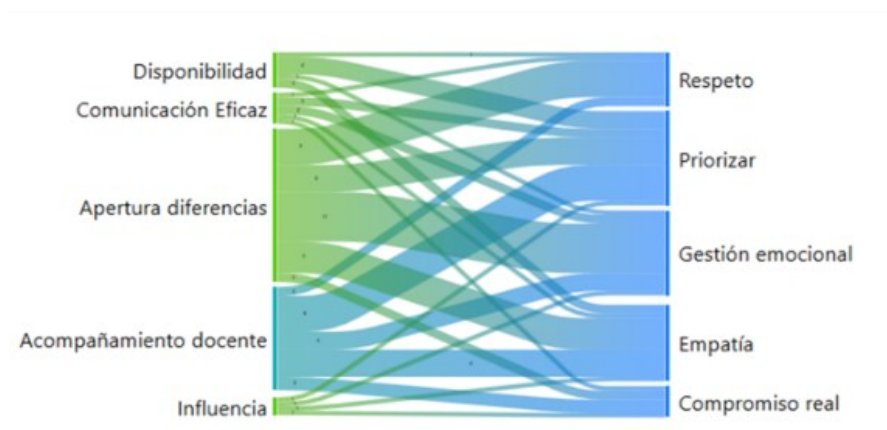
**FIGURA 2.** *Coocurrencia entre dificultades y soluciones*



De la figura anterior, se puede inferir que la mayor parte del flujo se dirige hacia la solución comunicación eficaz, lo que nos lleva a concluir

que los equipos han optado por trabajar la comunicación eficaz como solución a sus dificultades.

**FIGURA 3.** *Concurrencia en el proceso aplicación de soluciones y generación de aprendizajes*



Podemos inferir que la mayor parte del flujo procede del código “apertura a las diferencias” como solución a las dificultades encontradas y que es la que mayores aprendizajes genera tras el proceso: adecuada gestión emocional, empatía y respeto. La disponibilidad, la comunicación eficaz y la influencia aplicadas como solución a las dificultades, también favorece el desarrollo de la organización y planificación y conductas prosociales. Por otro lado, el acompañamiento docente ha incidido en el desarrollo de una mejor organización y planificación, y del desarrollo de la empatía hacia el otro.

## 5. DISCUSIÓN

Para la discusión, retomamos la pregunta que ha motivado esta investigación: ¿En qué medida la experiencia colaborativa en un proyecto de estudio de caso de su ámbito profesional ha contribuido al desarrollo de su conducta prosocial?, con el fin de darle una respuesta a partir de nuestros resultados.

En cuanto a **dificultades y toma de conciencia**, los resultados reflejados evidencian que el proceso colaborativo se inicia con ciertos desafíos que

son esenciales para la toma de conciencia de la importancia del trabajo en equipo. Porque, como afirman Martínez Benito y Sánchez (2020) “compartir el aprendizaje y trabajo con otros no es una tarea sencilla, pues no se trata de una característica innata en el ser humano, y no es algo que se aprenda por intuición o de manera espontánea” (p. 3), sino que se debe promover que el alumnado tenga esas oportunidades de aprendizaje compartido e interacción con sus iguales, (Gillies et al.; 2023). Por ejemplo, la presencia del desequilibrio en compromiso pone de manifiesto que, a pesar de una participación colectiva inicial, algunos integrantes tienden a asumir una carga mayor en la resolución de tareas críticas. De ello tratan Jhen y Mannix, (2017) cuando describen situaciones de conflicto en el trabajo colaborativo, a partir de las diferencias entre las capacidades individuales de los miembros del equipo y sus aportaciones al trabajo común. Este fenómeno no solo revela desigualdades en la implicación del grupo, sino que, al detectarse, impulsa a los participantes a reflexionar sobre la importancia de una distribución equitativa de las responsabilidades. En este sentido, Collado-Sevilla y Fachelli (2019) y Suárez-Lantarón (2023), explican que los integrantes de un equipo otorgan gran importancia al reparto equitativo de las tareas y a la corresponsabilidad sobre el trabajo y el resultado final. Y que viven con gran preocupación el trabajo de equipo cuando este contexto de participación y de responsabilidad compartida no se produce.

Por otro lado, y como se ha visto en los resultados obtenidos, **la desorganización y la falta de planificación**, así como la **existencia de diferencias** en estilos de trabajo y comunicación sirven como disparadores para identificar áreas de mejora. La falta de una estructura clara y la diversidad de perspectivas pueden generar tensiones, pero también invitan a replantear el enfoque de la colaboración, impulsando a los miembros a reconocer la necesidad de adaptarse y buscar mecanismos que favorezcan la equidad y la justicia en el involucramiento de todos. En este sentido, de Souza Santos y Ralph (2022) señalan que una coordinación inadecuada puede derivar en múltiples dificultades dentro del equipo, tales como malentendidos, solicitudes de apoyo redundantes, disminución en la satisfacción laboral de los miembros y una menor precisión en la ejecución de las tareas asignadas. No obstante, como

también señalan los autores, estas dificultades también actúan como catalizadores dado que los integrantes de los equipos tienden a ajustar sus formas de trabajo con el objetivo de prevenir un posible fracaso. Este reconocimiento de las barreras iniciales es el primer paso hacia el desarrollo de comportamientos prosociales, ya que reconocer el problema abre la puerta a buscar soluciones y a comprometerse activamente con el bienestar colectivo desde actitudes flexibles que reconocen la diversidad como una ventaja, y no un obstáculo. (Espinosa et al.;2021).

En lo que se refiere a **estrategias de solución constructiva**, a medida que el grupo avanza en su experiencia colaborativa, emergen estrategias de resolución que son decisivas para transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento social. Ello es porque como señalan Van Ryzin et al. (2020), la resolución de problemas en contextos cooperativos no solo mejora el rendimiento, sino que cultiva conductas de ayuda, confianza y solidaridad entre los participantes. En este sentido se puede afirmar que se favorece la adquisición de competencias socioemocionales cruciales para la convivencia y el bienestar grupal. La empatía se destaca como una habilidad central, al permitir que cada miembro comprenda y valore las perspectivas y emociones de los demás (Torrego et al.; 2020 y Damián-Sánchez, 2022). Este proceso fomenta actitudes de cuidado, tolerancia y respeto, elementos indispensables para futuras interacciones sociales y académicas (Reig-Aleixandre, 2020).

Para que se produzca esa resolución constructiva de los conflictos, los resultados muestran el reconocimiento del valor de la influencia basada en el ejemplo es un elemento clave; cuando algunos integrantes demuestran actitudes de constancia, creatividad y responsabilidad, se establece un modelo a seguir que genera un efecto multiplicador positivo en todo el grupo (Gambarini y García Ramos 2025). Este tipo de liderazgo implícito no solo mejora la cohesión interna, sino que también fomenta una actitud de apoyo mutuo, que “busca satisfacer las necesidades reales de las personas” (Massó, 2015, p. 90), algo esencial en la conducta prosocial.

También se ha recogido como resultado de la investigación que el acompañamiento docente se reconoce como clave en este proceso de aprendizaje. La capacidad de regular emociones y adaptarse a

situaciones de tensión, junto con la intervención orientadora de los docentes, favorece que los estudiantes no solo gestionen conflictos de manera asertiva, sino que también se conviertan en agentes activos de cambio dentro del grupo. En este sentido, Gambarini y García Ramos (2025) que señalan la acción mediadora y orientadora del docente, en el desarrollo en el alumno de las competencias potencian comportamientos prosociales en el alumnado.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados hallados sugieren que la experiencia colaborativa ha contribuido de manera significativa al desarrollo de conductas prosociales en los participantes. Las dificultades iniciales, como el desequilibrio en el compromiso y la desorganización, han servido de motor para que el grupo se replantee su forma de interactuar. La adopción de estrategias constructivas, entre las que destacan la influencia, la planificación, la disponibilidad y la comunicación eficaz, ha permitido que los conflictos sean gestionados de manera proactiva, fortaleciendo así la cohesión y la cooperación grupal.

El aprendizaje en relación, evidenciado en el desarrollo de habilidades como la empatía, la priorización, el respeto y la gestión emocional, se configura como un componente esencial que trasciende el mero logro de objetivos académicos y se orienta a la construcción de un entorno social saludable y colaborativo. La presencia de un acompañamiento docente efectivo ha resultado ser un catalizador fundamental en este proceso, facilitando la transformación de las dificultades en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Este estudio ofrece una visión integral sobre cómo las experiencias colaborativas pueden favorecer el desarrollo de conductas prosociales. Como prospectiva, se sugiere la realización de investigaciones futuras que profundicen en la interrelación entre los distintos componentes socioemocionales y su impacto a largo plazo, así como en la replicabilidad de estas estrategias en contextos educativos variados.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYO.

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación de la Convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2024-2026 (2/2025) financiada por la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

## 8. REFERENCIAS

- Auné, S., Blum, D., Abal, F., Lozzia, G y Attorresi, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 2 (2), 21-33.
- Brown, S. L., y Brown, R. M. (2015). Connecting prosocial behavior to improved physical health: Contributions from the neurobiology of parenting. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 55, 1-17.
- Caballero-García, P.A. y Sánchez Ruiz, S. (2024). The Influence of Gender and Age on the Open-Mindedness of University Students. *Education Sciences*, 14(1), 62. 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci14010062>
- Caballero-García, P.A. y Sánchez Ruiz, S. (2025). Emotional Intelligence and Its Relationship with Subjective Well-Being and Academic Achievement in University Students. *Journal of Intelligence*, 13(4), 42. 1-25. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13040042>
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B. L., y Jarvis, L. H. (2010). The multidimensionality of prosocial behaviors and evidence of measurement equivalence in Mexican American and European American early adolescents. *Journal of research on adolescence*, 20(2), 334-358.
- Castañeda Morfín, A (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXII, (43), pp. 123-168. <https://www.redalyc.org/journal/316/31646035006/html/>
- Clandinin, D. J., y Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.00220>
- Collado-Sevilla, A. A., y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–21. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>

- Davidovich, M., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitario. *Revista de Psicología*, 14(1), 125-139.
- De Souza Santos, R. y Ralph, P. (2022). A Grounded Theory of Coordination in Remote-Firsthand Hybrid Software Teams. In *Proceedings of The 44<sup>th</sup> International Conference on Software Engineering (ICSE2022)* 25 al 27 de mayo de 2022 University of Virginia.  
<http://dx.doi.org/10.1145/3510003.3510105>
- Eisenberg, N. (2014). *Altruistic emotion, cognition, and behavior* (PLE: Emotion). Psychology Press.
- Espinosa, I. P. L. D., Seijo, J. C. T. y Martínez, Y. M. (2021). Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066>
- Gambarini Duarte, M. F., y García Ramos, J. M. (2025). Diseño y evaluación de un programa de formación en competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.605751>
- García-Huidobro Munita, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177.
- Gillies, R., Millis, B. y Davidson, N. (2023). *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning*. Routledge
- Granados, E., y Escalante, E. (2011). Las redes semánticas: Técnica de análisis cualitativo de datos. En E. Escalante y Paramo, A (Eds), *Aproximación al análisis de datos cualitativos* (pp. 625-654). Universidad del Aconcagua
- Guiacomucci, S y Skolnik, S (2021) El educador experiencial en el trabajo social: integrando la sociometría en el entorno del aula. *Revista de enseñanza de trabajo social*, 41 (2) 192-202.  
[https://www.researchgate.net/publication/351545808\\_The\\_Experiential\\_Social\\_Work\\_Educator\\_Integrating\\_Sociometry\\_into\\_the\\_Classroom\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/351545808_The_Experiential_Social_Work_Educator_Integrating_Sociometry_into_the_Classroom_Environment)
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Jhen, K. A., y Mannix, E. A. (2017). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44(2), 238-251.  
<https://doi.org/10.5465/3069453>

- Jorrín, I., Fontana, M., y Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 8(2), 56-66.  
<https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Lomas, K. et al. (2020) Investigación cualitativa en educación superior. *Tendencias Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. 12, 528-545.  
<http://dx.doi.org/10.47212/tendencias2020vol.xii.31>
- Martí-Vilar, M., Serrano-Pastor, L., y González Sala, F. (2019). Emotional, cultural and cognitive variables of prosocial behaviour. *Current Psychology*, 40(12), 5891-5899. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0168-9>
- Martínez Benito, R. y Sánchez Sánchez, G. (2020) El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo *Revista Educación*, 44 (1)  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Massó, R. V. (2015). El ejercicio del liderazgo académico. Conceptos, ideas y reflexiones para el desarrollo de nuevos estudios. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 80-103.  
<https://doi.org/10.4471/ijelm.2015.05>
- Morales, M. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 187-200. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.360>
- Munoz-Perez, S. (2023). Dinámica de grupos: una estrategia para el aprendizaje significativo en la universidad. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 16(3), 1-8.  
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4656>
- Munoz-Perez, S., Queiruga-Dios, M., y Castañeda, B. (2024). El papel del feedback del estudiante en la labor del docente universitario. En C. Pérez-Curiel, R. Domínguez-García, y J. Zarauza Castro (Coords.), *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales* (pp. 123-135). Dykinson
- Kalpokas, N., y Hecker, J. (2023). La Guía del Análisis de Entrevistas. ATLAS.ti Research Hub.
- Packer, M. (2020). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes. <http://dx.doi.org/10.7440/2013.48>
- Pegalajar-Palomino, M.C., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-106.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-500620210002000951>

- Reig-Aleixandre, N., Obispo-Díaz, B., de Dios-Alija, T., y de la Calle-Maldonado, C. (2024). (online first). Moral Values as Mediators in the Relationship between Prosocial Behaviour and Social Responsibility among University Students. *International Journal of Educational Psychology*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.11704>
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Alcaino-Oyarce, M., y Maldonado-Becerra, C. (2022). Prosocialidad y estudiantes universitarios: entre una política educativa transformadora y la docencia basada en responsabilidad social. *Formación Universitaria*, 15(4), 49-65. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400049>
- Stiff, C., Rosenthal-Stott, H. E. S., Wake, S., y Woodward, A. (2019). Student pro-sociality: Measuring institutional and individual factors that predict pro-social behaviour at university. *Current Psychology*, 40(12), 5881–5890. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00256-3>
- Schroeder, D.A., Graziano, W.G. (2005) The field of prosocial behavior: an introduction and overview. En, D.A. Schroeder, W.G. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*, Oxford University Press.
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: Experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- UNESCO (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://bit.ly/3Fa9X9e>
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., y Biglan, A. (2020). Cognitive and behavioral outcomes of cooperative learning among adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101073. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101073>
- Vargas, K., Villoría, Y. A., y López, V. M. (2018). Factores protectores de la conducta prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 563-589. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/65290>

# UNA FORMACIÓN QUE AUMENTE LA COHESIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO UNIVERSITARIO

---

BORJA CASTAÑEDA

*Universidad Francisco de Vitoria*

SORAYA MUNOZ-PEREZ

*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los primeros años del presente siglo, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge para dar respuesta a las necesidades de los países del Viejo Continente para facilitar la movilidad internacional de los estudiantes de educación superior, tanto en su etapa universitaria como en su etapa laboral inmediatamente posterior. Se hacía necesario dotar de unos procedimientos de homologación de títulos comunes, que fueran fácilmente asimilables por las instituciones europeas, y que a la vez fueran equitativas. Se hacía necesario, en definitiva, generar unas normas homogéneas (Del Pozo Andrés, 2009) en todos los países miembros, en la misma línea de los cambios que ya se estaban produciendo en otros ámbitos dentro de la Unión Europea, con el objetivo de cohesionar más a los países de la región.

En lo que respecta al ámbito educativo, un espacio europeo común era la respuesta a un contexto muy diferente al que existía en las décadas anteriores, marcado por una serie de circunstancias que merece la pena señalar. En primer lugar, la globalización; es decir, un mundo cada vez más abierto, donde las fronteras culturales se diluyen, y se posibilita un entorno cada vez más interconectado. Los alumnos de la universidad de este siglo no ven la movilidad internacional como una opción extravagante de unos pocos, sino como una necesidad personal de desarrollo profesional, cultural, social y personal. Conocer otras culturas, hablar

otras lenguas, dialogar con el diferente, son – entre muchas – experiencias formativas que casi todo joven universitario percibe como un gran valor en su etapa universitaria. Por tanto, la universidad debía proponer profundos cambios (Montero Curiel, 2010) que hicieran más fáciles los procesos de movilidad internacional y, de este modo, lo fomentaran, tanto entre el profesorado como entre los estudiantes. En segundo lugar, garantizar la calidad de la enseñanza. Según Montero Curiel (2010), la calidad educativa está directamente relacionada con la calidad de vida de la población de un país. Como bien sabemos, el número de estudiantes universitarios matriculados ha crecido casi exponencialmente en las últimas décadas. En la década de los 60 del siglo pasado, el número de matriculados universitarios era de 13 millones; sin embargo, en 2005, ese número se había incrementado hasta los 137 millones (UNESCO, 2007). Es decir, en apenas 40 años la cifra se había multiplicado por diez. Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) afirman que la universidad es un espacio cada vez más inclusivo, y no únicamente para las élites económicas. Evidentemente es muy positivo esta democratización de la universidad; pero al mismo tiempo conlleva nuevos desafíos. Al aumentar la demanda, son muchas las nuevas universidades – tanto públicas como privadas – que se han creado en las últimas décadas. En definitiva, ha aumentado el número de alumnos, y también ha aumentado el número de instituciones de educación superior. Evidentemente el aumento de cantidad podría poner en riesgo la calidad de la enseñanza educativa. Este fue, sin duda, uno de los grandes desafíos a los que se enfrentó el EEES en su nacimiento.

Si tenemos que hablar de los cambios principales que aportó el nacimiento del EEES hay dos que cobran especial protagonismo. El primero de ellos es el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, más popularmente reconocido por su acrónimo (ECTS). Este sistema fue clave para armonizar los títulos entre los países miembros europeos. Suponía establecer unas reglas comunes que pudieran ser homogéneas en todos los países miembros, de tal modo que se facilitará la convalidación de títulos de educación superior. En rigor, este sistema ya existía con anterioridad, pero se aplicaba exclusivamente al programa ERASMUS (Del Pozo Andrés, 2009). Sin embargo, ahora el planteamiento era mucho más ambicioso. Por un lado, implicaba aplicarlo a

todos los alumnos de grado universitario; por otro lado, se produce un cambio de paradigma que afecta a cuál va a ser el centro de la formación universitaria. Anteriormente el foco se ponía en el desempeño presencial del profesor en el aula; es decir los créditos se calculaban básicamente a partir de las horas de clases que impartía el docente. Sin embargo, a partir de ahora, el foco se va a poner en el desempeño del alumno, tanto dentro como fuera del aula, sin ser relevante únicamente la presencialidad. Es decir, el alumno pasa a ser el protagonista de su proceso de formación universitaria. Prat-Corominas et al. (2010) consideran que este cambio tiene una importancia capital, que exige de la comunidad universitaria un proceso de reflexión suficientemente desarrollado que nos permita entender la complejidad que supone el paso a una educación centrada en el que aprende, y no centrada en el que enseña.

### 1.1. EL APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS

El segundo de los cambios – quizás aún más trascendente que el que acabamos de mencionar – se refería a la consolidación del aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Tampoco en este caso se trataba de algo nuevo porque era una práctica docente que ya existía en algunas universidades norteamericanas (Palés-Argullós et al. 2010). Para llevarlo a cabo en el entorno del EEES, surgió la iniciativa de varias universidades europeas que quisieron dar respuesta a los retos nacidos de la Declaración de Bolonia. Así surgió el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), cuya aportación más relevante podemos considerar que es el establecimiento del aprendizaje basado en competencias. En la misma línea de lo que ya habíamos dicho antes cuando nos referíamos al ECTS, se quiere poner como protagonista al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Crespí (2018), profundizando en el concepto, y a partir de lo expresado por el Proyecto Tuning, considera que una competencia es el suma de los conocimientos, destrezas, actitudes y valores necesarios para el desarrollo del alumno. Tuning (González y Wagenaar, 2003), distingue entre competencias genéricas y específicas. Las segundas son las que podemos considerar competencias técnicas; es decir, son aquellas que son relevantes en un campo específico del conocimiento o de una profesión. Las primeras, denominadas competencias genéricas, también son llamadas transversales o – en el ámbito profesional – *soft*

*skills*; no se circunscriben a un área o campo concreto, sino que son necesarias en todo ámbito, ya sea académico, social, profesional o personal. Entre las competencias genéricas, una de las que más destaca – según la propia clasificación que establece el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) – es la competencia de trabajo en equipo. Según Guiter et al., (2007), la competencia de trabajo en equipo es una de las más reconocidas y demandadas desde el ámbito profesional.

## 1.2 EL TRABAJO EN EQUIPO ¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE?

Son muchos los motivos que convierten a esta competencia en una de las más necesarias que deben ser desarrolladas desde el ámbito de la educación superior. En primer lugar, se debe resaltar que nos encontramos en un contexto social y laboral cada vez más competitivo (Rousseau et al. 2006). Cada vez es más necesario estructuras laborales que ofrezcan valor añadido, y que, por ello, puedan ser más productivas y eficientes. Las organizaciones laborales están transformando sus modelos pasando de la producción masiva, a estructuras dónde se valora más la creatividad, y por ello la capacidad de innovación (Drucker, 1999). Y es aquí donde el trabajo en equipo ocupa un lugar protagonista. Hoy en día, existe la certeza de que la creatividad surge con mayor eficiencia en entornos colaborativos (Hill et al., 2014); es decir, es fruto de la interacción de muchas personas, que a partir de diferentes puntos de vista generan sinergias y un enfoque innovador sobre una realidad compleja y retadora. En segundo lugar, las últimas revoluciones industriales han generado un mundo cada vez más comunicado (Esteve, 2009). Entre otros muchos, la aparición de internet, del correo electrónico, de las estructuras digitales de videoconferencia y de intercambio de archivos han cambiado la forma de trabajar. Las estructuras laborales son cada vez más abiertas, menos individualizadas. Schwab (2016) considera que estos cambios están revolucionando, no solo nuestra forma de relacionarnos, sino también nuestra forma de trabajar.

## 1.3 UN ÁMBITO DE TRABAJO MÁS: EL AMBIENTE DE LOS EQUIPOS

Katzenbach y Smith (1996) son quizás los autores más importantes en lo referente a los equipos. Estos autores establecen una clara diferenciación entre lo que es el trabajo que hace un equipo para conseguir ser más

productivo, y lo que es el propio equipo; es decir, el conjunto de personas que interactúan entre ellos como miembros de un equipo. Los autores quieren también dejar de manifiesto que existe una clara relación entre los resultados que obtiene un equipo y la cultura interna de relaciones que tienen entre ellos los miembros de un equipo. Esa cultura es el conjunto de los valores que se conforman internamente dentro del equipo, y que dan lugar a un estilo propio de relación, tanto personal como profesional. El respeto, el apoyo mutuo, la preocupación personal, el sentido de pertenencia, entre otros, son los elementos clave que determinan ese estilo de relación.

Belbin (2010) También habló de la importancia de que en todo el equipo hubiera una figura que cuidara las relaciones internas. Lo denominó cohesionador, y debía ser una persona caracterizada por una personalidad empática que favoreciera un buen ambiente y la cohesión del equipo. En definitiva, y en la misma línea que los autores anteriores, nos está diciendo que es muy importante dedicar tiempo y esfuerzo a cuidar la cohesión y el ambiente de los equipos. Tuckman (1965) realizó una importante investigación en la que establecía las diferentes características que debía tener todo el equipo a lo largo de sus etapas de crecimiento. Lo relevante en este caso, es que resaltaba que en todo equipo – en su fase de máximo desarrollo – el ambiente y la relación interna eran cruciales para ser considerado un equipo con un desempeño óptimo. Por último, Lencioni (2022) Realizó un interesante estudio señalando que son cinco las disfunciones que suelen tener los equipos que impiden su desarrollo óptimo. En las cinco, el autor está señalando directamente al ambiente interno de los equipos: ausencia de confianza interna entre las personas que forman parte del equipo, miedo a que existan conflictos entre ellos, ausencia de compromiso auténtico entre los miembros del equipo, ausencia de sentido de la responsabilidad colectiva, y, por último, ausencia del interés común que priorice sobre el resto de intereses individuales.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de esta investigación son los siguientes, a partir exclusivamente de los resultados de evaluación docente realizados por los alumnos:

- Analizar la relación que el ambiente de los equipos de trabajo universitarios tiene en el proceso de aprendizaje del alumno de educación superior.
- Analizar cuáles son los efectos que el ambiente de los equipos tiene en los resultados que se obtienen de los equipos, especialmente en lo relativo a los procesos eficientes de trabajo, y no tanto a las calificaciones finales obtenidas por el resultado realizado en equipo.
- Analizar la posibilidad de destinar más recursos con esta línea de investigación, en la medida en que produce buenos resultados en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- Establecer una relación entre el ambiente y la cohesión de los equipos y el resultado de aprendizaje del alumno.
- Establecer una relación entre el ambiente y la cohesión de los equipos y la satisfacción del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
- Establecer una relación entre el ambiente y la cohesión de los equipos y el resultado final del proyecto realizado.
- Detectar si existe concordancia entre lo observado por el docente y lo percibido por el alumno en lo relativo al ambiente y la cohesión de los equipos de trabajo que se han utilizado en la realización de los proyectos de aula.

## 3. METODOLOGÍA

La intervención educativa que se ha desarrollado orientada a tratar de mejorar el ambiente de los equipos de trabajo se realiza en el ámbito de la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona para el Liderazgo (HCP). Se trata de una asignatura común a todos los grados de

la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), que se cursa en el primer año de universidad. Es una asignatura de naturaleza propedéutica, cuyo objetivo fundamental es poner al alumno en el comienzo del desarrollo de aquellas competencias genéricas que son necesarias para su crecimiento personal, profesional y social. Entre estas competencias cobra especial relevancia la competencia de trabajo en equipo, que habitualmente se trabaja a través de metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Colaborativo (AC), en colaboración con otras asignaturas del grado que se están impartiendo en el mismo cuatrimestre. De este modo, se les propone a los alumnos el desarrollo de un proyecto transversal por equipos. Los resultados de aprendizaje de este proyecto evidentemente se adaptan a los objetivos de cada asignatura recogidos en sus guías docentes. Los relativos a la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona se refieren, entre otros, al desarrollo de aquellas competencias interpersonales básicas que el alumno debe empezar a desarrollar al comienzo de su paso por la Universidad; entre ellas destaca el trabajo en equipo.

Para ello, se ha diseñado un temario para HCP compuesto tanto por conocimientos como por talleres y dinámicas que permitan al alumno – a través de la experiencia – por un lado, conocer la fundamentación teórica de las competencias y de cada una de ellas; y, por otro lado, conocer e identificar en qué punto de desarrollo de cada competencia se encuentra el alumno, y cuáles son, de este modo, sus fortalezas y sus áreas de mejora que debería trabajar con mayor intensidad.

Por tanto, la asignatura es la base fundamental de la metodología. Lo que se ha pretendido, en este caso, es un rediseño del temario para incorporar componentes que ayuden a desarrollar aquellas competencias que permitan mejorar el ambiente y la cohesión de los equipos. Se han incorporado módulos que trabajan la inteligencia emocional y la escucha, tanto a nivel teórico como especialmente a través de la experiencia. De este modo, la intervención educativa ha tenido una triple función: en primer lugar, se han incorporado nuevos contenidos al temario ya existente; en segundo lugar, se ha reorganizado el temario con la finalidad de dotarlo de mayor sentido, en coherencia con los nuevos contenidos incorporados; en tercer lugar, se ha modificado ciertos elementos

o temas ya existentes del temario, de modo que puedan ser aprendidos a partir del nuevo enfoque que se pretende dar, con la incorporación de una formación específica en inteligencia emocional que ayude a mejorar el ambiente de los equipos.

Es decir, se trataba fundamentalmente de formar y hacer conscientes a los alumnos, no solo de la necesidad de desarrollar la competencia de trabajo en equipo – lo que ya resulta un reto muy ambicioso desde la perspectiva del docente – sino también, de hacerles caer en la cuenta qué difícilmente llegarán a construir un equipo, si no dedican tiempo también a consolidar el ambiente y la cultura que debe regir las relaciones interpersonales de las personas que forman parte del equipo.

Al comienzo del curso se realizaron pruebas individuales que miden distintos aspectos individuales de la personalidad del alumno, cuyo conocimiento resulta muy relevante para determinar el desempeño de cada alumno dentro del equipo. Con esa información se creó una reunión de equipo donde el propósito era desarrollar un mapa de empatía del equipo. El objetivo final era que los alumnos tomarán conciencia de cuáles eran las necesidades, las preocupaciones y los sentimientos de cada miembro del equipo hacía el proyecto que se les había encomendado. Esta dinámica supuso un cambio de paradigma en la manera en que los alumnos se enfrentaban al proyecto: ya no lo hacían únicamente desde sus necesidades sino incorporando también las de los compañeros, que con sinceridad y confianza se las habían compartido. Surgieron compromisos de equipo, y la determinación de acompañar a los compañeros en sus dificultades y en sus necesidades. Obviamente el compromiso fue desigual entre unos alumnos y otros, pero, en cualquier caso, los resultados fueron positivos.

A lo largo del cuatrimestre, se siguieron trabajando aquellas otras competencias vinculadas con el trabajo en equipo, pero se hicieron a la luz de generar un buen ambiente de los equipos y de la necesidad de desarrollar una inteligencia emocional que favorezca la cohesión de estos. Ejemplos son, por ejemplo, la forma en que se aborda la negociación, la toma de decisiones, la planificación, el reparto de tareas y la coordinación de los equipos, entre otros. Cuando todas estas competencias son contempladas, no únicamente a la luz de los resultados exigidos,

sino también de las necesidades que tiene cada miembro del equipo, y que todo el equipo había decidido tener en cuenta, la forma de encarar un proyecto de equipo fue totalmente diferente.

#### 4. RESULTADOS

En este apartado se van a analizar los resultados a partir de los ítems más relevantes del cuestionario de evaluación docente cumplimentado por los alumnos en todas las asignaturas de la universidad. El cuestionario utiliza la escala Likert del 1 al 6, donde 1 es la puntuación más baja y 6 la más alta. En concreto, vamos a analizar el cuestionario realizado en el grado de Marketing.

El ítem 2 pregunta al alumno si la metodología de enseñanza-aprendizaje de HCP favorece su aprendizaje. En este caso, se obtuvo una puntuación media de 5,323. Muy por encima de la puntuación media del primer curso (4,529) y de la titulación (4,763). El ítem 6 plantea se refiere a si el alumno ve incrementado su deseo por aprender. Se obtuvieron unos valores medios de 5,000 en HCP, por encima de la media de la titulación (4,615) y del primer curso de Marketing (4,368). El ítem 7 pregunta al alumno si las actividades que se han realizado en HCP han fomentado su interacción con los equipos de aula. En los resultados, se obtuvo un valor medio de 5,387. También en este caso, muy por encima de la media de la titulación (4,831) y de las asignaturas del primer curso (4,671). El ítem 9 pregunta al alumno si se ha sentido respetado cuando expresaba sus opiniones. Se obtuvo en HCP una media de 5,387. Los valores medios de la titulación fueron de 5,197 y los del primer año de 5,303. En ambos casos valores inferiores a HCP, aunque con una menor incidencia que en los anteriores ítems. El ítem 13 le pregunta al alumno si ha recibido retroalimentación (*feedback*) que le servido para mejorar. HCP obtuvo una media de 5,161, frente a los valores inferiores de la media del grado (4,935) y del primer curso (4,845). Por último, el ítem 14 le pregunta al alumno si cursar esta asignatura le ha servido para aprender. La media de HCP fue 5,194, muy superiores a los valores medio del grado (4,885) y del primer curso (4,626).

Se seleccionaron a aquellos ítems que pudieran reflejar mejor un impacto de la metodología empleada durante esta intervención. En todos ellos, se observa mejores valores que en la media de la titulación y que en la media del primer curso del grado de Marketing.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos son consistentes con las investigación de Katzenbach y Smith (1996), que consideran que existe una relación directa entre la cohesión del equipo y los resultados que obtiene el equipo. A partir de numerosos casos de éxito reales que estos autores realizaron, llegaron a la conclusión de que existen una serie de elementos que favorecen el desarrollo de un equipo. En definitiva, que todo equipo tenga una cultura caracterizada por – entre otros – el respeto mutuo, el compromiso y la generosidad de todos los miembros, el sentido de responsabilidad compartida de éxitos y fracasos, la honestidad en las relaciones interpersonales y el sincero afecto entre los miembros.

Los resultados también son consistentes con los estudios de Romero et al., (2020) que resaltan que el trabajo colaborativo potencia la adaptabilidad, y – lo que es más importante – facilita el aprendizaje de los miembros del equipo. Dicho con otras palabras, trabajar en equipo es, en sí mismo, una metodología que no solo permite que el alumno pueda desarrollar aquellas competencias propias del trabajo colaborativo, sino que además es un facilitador del aprendizaje en general. Lo que es lo mismo, permite que, los aprendizajes que se pretenden adquirir a partir de las otras disciplinas que colaboran con el proyecto puedan, a través del trabajo en equipo, tener un aliado que les permita llegar con más facilidad a sus resultados de aprendizaje.

Por último, los resultados obtenidos también son consistentes con los de Park et al., (2018). En un estudio realizado con alumnos de aula por estos autores, concluyeron que, aquellos alumnos que son capaces de desarrollar una mayor inteligencia emocional hacía sus compañeros – lo que implica entre otras cosas mejorar la escucha hacia las necesidades, los sentimientos y las preocupaciones de los compañeros – eran capaces de generar un entorno de trabajo mucho más cohesionado, con una visión más positiva tanto del trabajo, como del equipo; y también, con una notable disminución de las discusiones y de un mal ambiente de trabajo.

## 6. CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado podemos llegar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, es necesario desarrollar metodologías docentes que favorezcan el desarrollo de aquellas competencias genéricas o transversales que afecten directamente a la cohesión de los equipos de trabajo. Existe una relación entre, por un lado, la cohesión de los equipos y los resultados que se pueden obtener del equipo. Principalmente nos estamos refiriendo no a la calificación final obtenida como equipo, sino especialmente a la calidad de los procesos eficientes de trabajo colaborativo. Dicho de otro modo, si mejora la relación interpersonal de los miembros del equipo y se desarrolla una cultura de trabajo con los valores adecuados, ello redundará directamente en una mayor eficiencia en los procesos de trabajo colaborativo. Por otro lado, también existe una relación entre la cohesión de los equipos y el aprendizaje del alumno. De este modo, una metodología que trabaje adecuadamente la cohesión de los equipos generará un entorno de aula mucho más eficaz para conseguir los resultados de aprendizaje que se proponen en la guía docente. Es decir, se facilitará el aprendizaje del alumno y su deseo de aprender.

En segundo lugar, las competencias relacionadas con el trabajo en equipo no deben centrarse únicamente en la obtención de los mejores resultados. Obviamente, es necesario que los alumnos aprendan a colaborar con todo lo que ello supone: por un lado, desarrollar una comunicación que sea fluida, ágil y eficiente; se deberán desarrollar todos los protocolos para conseguir que así sea. Ello implica, no únicamente que los alumnos desarrollen los canales de comunicación, y se reúnan con la periodicidad adecuada para intercambiar información, sino también y principalmente, que conozcan todos los aspectos del proyecto, y no únicamente aquellos en los que participan activamente. Y que, además, los conozcan en el tiempo y la forma adecuada, de modo que puedan apoyar a los compañeros en aquellas áreas en que fuera necesario. En consecuencia, una buena comunicación redundará directamente en un reparto de tareas flexible y adaptado a las circunstancias de cada fase del proyecto. Por otro lado, también es necesario que los alumnos desarrollen una toma de decisiones eficaz que tenga en cuenta los puntos de

vista de todos; en la misma línea, también lo es que los alumnos desarrollen los procedimientos para que el equipo sea capaz de generar soluciones innovadoras. Pero como decíamos antes, también es necesario desarrollar aquellas competencias que, sin afectar directamente a los resultados, si determina la creación de un equipo que esté cohesionado, siendo esto determinante, aunque sea indirectamente, para conseguir mejores resultados como equipo. Nos estamos refiriendo a aquellas competencias que favorezcan y desarrollen una buena cultura de equipo, donde el respeto, la generosidad, el mutuo apoyo entre compañeros – especialmente cuando se encuentran en dificultad – y el afecto sincero – que no es lo mismo que la amistad – son elementos que deben ser trabajados y entrenados adecuadamente.

En definitiva, podemos concluir de la relevancia de trabajar en aula y hacer conscientes a los alumnos de lo importante que es la generación de un buen ambiente de trabajo hacia los equipos. En este estudio, nos hemos centrado únicamente en realizar una reflexión que se refiera únicamente al impacto que se observa en los resultados del trabajo en equipo, sin referirnos en ningún momento a valoraciones morales o éticas que quieran poner el énfasis en la justicia o en la equidad, sin querer en ningún momento obviar la importancia que tienen, y que, sin duda, deben formar parte también de una formación integral de los alumnos.

## 7. REFERENCIAS

- Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 199–213. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>
- Belbin, R. M. (2010). *Team Roles at Work*. Routledge.
- 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>
- Del Pozo Andrés, M. D. M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, (19), 55-73.

- Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. Harper Business.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, (5), 58-67.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Pilot project phase I*. Universidad de Deusto.
- Guitert, M., Romeu, T., & Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.7238/rusc.v4i1.289>
- Hill, L. A., Brandeau, G., Truelove, E., & Lineback, K. (2014). *Collective genius: The art and practice of leading innovation*. Harvard Business Review Press.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1996). *Sabiduría de los equipos: el desarrollo de la organización de alto rendimiento*. Ediciones Díaz de Santos.
- Lencioni, P. (2022). *Las cinco disfunciones de un equipo: un inteligente modelo para formar un equipo cohesionado y eficaz*. Ediciones Urano.
- Montero Curiel, M. L. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 3(9), 19–37.
- Montero Curiel, M. L. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 3(9), 19–37.
- Park, J. J., Long, P., Choe, N. H., & Schallert, D. L. (2018). The contribution of self-compassion and compassion to others to students emotions and project commitment when experiencing conflict in group projects. *International Journal of Educational Research*, 88, 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.009>
- Prat-Corominas, J., Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A., & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (II): educación centrada en el que aprende. *Educación Médica*, 13(4), 197–203. <https://doi.org/10.33588/fem.134.574>
- Romero, D., Sánchez, S., Quintero, Y. R., & Silva, M. R. (2020). Estrategia y ventaja competitiva: Binomio fundamental para el éxito de pequeñas y medianas empresas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 465–475. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34674>
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540–570. <https://doi.org/10.1177/1046496406293125>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- UNESCO Institute for Statistics. (2007). *Global education digest 2007: Comparing education statistics across the world*. UNESCO Institute for Statistics.

TRANSPARENCIA, RENDICIÓN DE CUENTAS  
Y CIUDADANÍA CRÍTICA EN ANDALUCÍA:  
PROPUESTA DOCENTE SOBRE LOS MEDIOS  
Y LA INFORMACIÓN LOCAL PARA LA ASIGNATURA  
DE RECURSOS DOCUMENTALES  
Y PERIODISMO DE DATOS

---

MARÍA DEL CARMEN MONTOYA RODRÍGUEZ  
*Universidad de Sevilla*

RICARDO DOMÍNGUEZ GARCÍA  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN: EL PERIODISMO DE DATOS Y LAS EXIGENCIAS ÉTICAS Y POLÍTICAS DEL SIGLO XXI

El periodismo de datos es una disciplina emergente dentro del periodismo digital y un área docente necesariamente innovadora que debe reflexionar sobre el amplio impacto de las nuevas tecnologías en el mundo profesional y posibilitar el desarrollo competencial, aptitudinal y ético del alumnado, sin descuidar las posibilidades reales de inserción laboral en el entorno mediático.

El Grado de Periodismo y Doble Grado en Periodismo y Comunicación audiovisual de la Universidad de Sevilla ha situado estas responsabilidades formativas en la asignatura de Recursos Documentales y Periodismo de Datos que se imparte en el tercer curso de dichos estudios, con la categoría de asignatura optativa. El objetivo de este capítulo es explicar los pormenores de la concepción, diseño e implementación de las medidas de innovación desarrolladas a lo largo del curso y valorar, de cara a futuros cursos, los resultados obtenidos.

En los últimos cursos el periodismo de datos ha suscitado gran interés entre los alumnos, de tal manera que la asignatura sobre la que versa este

capítulo es una de las pocas materias impartidas que han visto incrementada la docencia con un tercer grupo de entorno a 50 estudiantes. Este alto nivel de motivación del alumnado, junto con la programación en el segundo ciclo del Grado y el Doble Grado, con un carácter eminentemente práctico, marcan el nivel de exigencia para el equipo docente responsable. En este sentido se ha tratado de responder a las expectativas concibiendo la asignatura como un espacio para abrir puertas al emprendimiento, vivir las primeras experiencias profesionales, establecer contactos con futuros colegas, aportar una visión más realista de la profesión, ...

Conscientes de las funciones críticas y orientadoras que necesariamente debe cumplir la docencia universitaria del siglo XXI, los docentes de la asignatura han desarrollado un proyecto docente para el curso 2024-2025 centrado en la reivindicación del precepto constitucional (Constitución Española, artículo 20.1.d) que insta al periodista a desempeñar una función esencial de servicio público, es decir a proveer a la ciudadanía de información veraz (Contreras & Gil, 2022), y a trabajar por el desarrollo de una ciudadanía comprometida con la *res publica* (Cortina, 2018).

Uno de los ámbitos más ambiciosos de desarrollo del periodismo de datos es la atención a la demanda de transparencia por parte de una ciudadanía activa. Prácticamente el nacimiento y evolución posterior de esta especialización ha venido en nuestro país de la mano de la Ley de transparencia (19/2013) que abrió amplias expectativas para hacer efectivo ese mandato al que están obligadas las instituciones y poderes públicos de transmitir a la ciudadanía cumplida noticia de la ejecución de proyectos y políticas públicas. Ya en sus comienzos se auguraba que sería el periodismo local el ámbito que más se beneficiaría del desarrollo de la citada ley, pudiendo tomar cumplida cuenta de los datos que los propios interesados compartiesen en las webs oficiales, bases de datos y repertorios institucionales (Cortés del Álamo, Luengo Cruz & Elías Pérez, 2018; Cabús y García-Borrego, 2021). El desarrollo ha sido dispar, sin embargo, esta nueva disciplina periodística puede considerarse consolidada una década después, porque funde las oportunidades del desarrollo digital (Córdoba-Cabús, García-Borrego & López-Martín, 2020). con las exigencias éticas y políticas para el desarrollo de una

conciencia crítica y participativa propia de una ciudadanía del siglo XXI, a la vez que lucha contra la desinformación (Herrero de la Fuente, Saavedra Llamas & Castillo, 2022). De facto, la unión del periodismo de investigación con las posibilidades del periodismo de datos ha dado eficaces resultados en la última década (Romero-Domínguez, 2024; Romero-Domínguez, 2025).

De acuerdo con este planteamiento, los docentes de la asignatura de Recursos Documentales y Periodismo de Datos han presentado una propuesta al alumnado que trata de monitorear el periodismo local en el ámbito andaluz. Se entiende que, si cualquier faceta de la vida pública tanto económica o política como sociocultural puede convertirse en objeto de interés periodístico, también el propio desempeño profesional de los periodistas y el sistema de medios debería poder convertirse en objeto periodístico dada su valiosísima contribución a la calidad democrática de nuestro país. De modo que el objeto central de los proyectos de investigación que realizan los alumnos a lo largo del curso tiene su centro periodístico en la investigación sobre los medios locales y la calidad de la información que generan.

Según lo expuesto hasta aquí la orientación práctica de la asignatura trata, en primer lugar, de convertir al propio periodismo en centro de interés periodístico y, en segundo lugar, de investigar sobre las posibilidades que ofrece el periodismo de datos para cumplir su doble responsabilidad. De un lado los alumnos investigan si la información local cumple efectivamente con esa finalidad que se esperaba del periodismo de datos de obligar a los poderes públicos a proceder con transparencia y rendir cuentas de su gestión y, al mismo, observan, con herramientas de medición, cómo la ciudadanía valora el desempeño de los medios locales y si el periodismo es ese espacio que propicia la conciencia crítica y la participación ciudadana, tal y como se espera de él en atención al servicio público que debe desempeñar.

### 1.1. EL VALOR DEL PERIODISMO LOCAL COMO FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO DOCENTE

Esta asignatura de Recursos Documentales y Periodismo de Datos tiene relación simbiótica con otras asignaturas que se imparten en el mismo

tercer curso del Grado de Periodismo y del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual y que el alumnado suele cursar en paralelo a Recursos Documentales y Periodismo de Datos. Estas son: dos materias obligatorias, como Periodismo Político y Económico y Redacción Periodística y en las que se trabajan con los rudimentos de la investigación periodística, los fundamentos del trabajo con las fuentes de información y la relación de los medios con los centros de poder; y una optativa, Periodismo Multimedia y Diseño Digital, donde el alumnado emprende con proyectos digitales supervisados por el docente, basados en la creación de comunidades de intereses a través de las redes sociales. En estas tres asignaturas ambos autores de este capítulo han sido docentes y conocen, por tanto, el modo de adecuar la materia para evitar estrategias ya implementadas en esas materias, y eludir así las indeseadas repeticiones que tanto tedio causan y desaniman al alumnado. Es, por esto, que la elección como prioridad del periodismo local como centro de interés es una importante contribución a la formación diversificada y la atención a la igualdad de oportunidades del alumnado, ya que es la especialización menos abordada en el conjunto de materias del Grado de Periodismo según los planes de estudio vigentes, actualmente en proceso de revisión-actualización.

La elección del periodismo local como pieza clave del proyecto docente responde a la línea de investigación que siguen los autores firmantes de este texto que reivindica el valor de las periferias y la apuesta por la información que más importa a la ciudadanía, con la que se generan lazos afectivos e identitarios más importantes (Pico, 2023). En un entorno cambiante, creemos necesario reivindicar los logros de la Europa de las regiones, apostar por la convivencia serena y cooperativa de los entornos rural y urbano, a menudo foco de tensiones, y hacer una apuesta de futuro por sociedades multiculturales capaces de integrar las diferencias y servir de cauce a la igualdad de oportunidades para todos.

En este contexto, el valor del periodismo local se basa en su capacidad para generar marcos de pertenencia e interpretación, establecer vínculos con las manifestaciones de las culturas populares, a veces ninguneadas o directamente despreciadas por los medios generalistas de alcance nacional. Los medios que desempeñan su tarea en el ámbito local son,

además, una poderosa herramienta de control de la gestión y de denuncia de los excesos que puedan cometer los poderes municipales.

Investigaciones previas han establecido las bases para la investigación de los medios en la provincia de Sevilla en perspectiva histórica (Checa et al, 2022). La mayoría de los trabajos incluidos en este proyecto apenas abordan las modificaciones del sector periodístico y el entorno de medios en la era del periodismo digital. Hay un vacío sobre los últimos veinticinco años que nos pareció la primera laguna que podría subsanar el proyecto docente que aquí presentamos. En la propuesta inicial se trataba de indagar en la historia reciente de los medios andaluces y ver la evolución del ecosistema de medios en años vitales en los que se ha desarticulado la infraestructura que soportaba el periodismo convencional, en forma de prensa gratuita, emisoras de radio y televisiones a comienzos del 2000, mientras que han cobrado protagonismo las plataformas multimedia con formatos digitales, las cuales principalmente tras la pandemia de 2020 han hecho proliferar nuevas narrativas y la creación de comunidades en red.

La finalidad del proyecto docente de la asignatura Recursos Documentales y Periodismo de Datos será formular los desafíos y oportunidades de los medios locales para las próximas décadas. Entre ellos creemos que el gran desafío de los medios de comunicación en el ámbito local será garantizar la transparencia y la rendición de cuentas de las administraciones e instituciones locales. Se trata de una apuesta por el periodismo de calidad que permitiría a los medios locales sobrevivir en el ecosistema actual de la información que prioriza los escenarios globales y digitales y garantiza la fidelización de los públicos y audiencias.

## 2. OBJETIVOS

La prioridad del proyecto docente es familiarizar al alumnado con el panorama de medios locales y trazar lazos de conocimiento y colaboración con los profesionales. Esto permitirá sensibilizarlos con los retos de la profesión periodística en la era digital, especialmente en relación con los medios donde prioritariamente realizarán su primera inserción laboral. A partir de este objetivo general, tratamos de caracterizar la

diversidad de medios locales y diagnosticar sus principales problemas y dificultades en la competencia con los medios de alcance nacional y la adaptación a los nuevos formatos y las nuevas narrativas. El contacto con los profesionales permitirá de identificar prácticas concretas en los medios locales andaluces. Por otra parte, la propuesta para el curso prioriza la relación entre periodismo de investigación y periodismo de datos y trata de clarificar el desarrollo que esta nueva especialización ha adquirido en el periodismo andaluz.

Entre los objetivos generales de los estudios universitarios de Periodismo, subrayamos la dedicación de la asignatura que aquí nos ocupa a garantizar la adquisición de habilidades y aptitudes que favorezcan el espíritu emprendedor y a reforzar las capacidades personales para trabajar en equipo en proyectos de investigación. Como objetivos específicos de la materia se pretende que los alumnos lleguen a comprender la importancia de la diversificación de fuentes de información en las rutinas productivas periodísticas, así a aprender métodos y estrategias de búsqueda de información para el trabajo profesional, así como familiarizarse con las técnicas básicas de verificación digital. Ambos objetivos están íntimamente relacionados con la calidad de la información en relación con el mandato constitucional de garantizar la veracidad como principio ético fundamental de la profesión periodística.

### 3. METODOLOGÍA

Partimos de la hipótesis de que los alumnos han desarrollado a lo largo de la carrera filias y fobias en relación con el periodismo local. Nuestra hipótesis es que estas ideas preconcebidas parten de la promoción de un periodismo centralista y generalista excluyente de las periferias y de la diversidad en los proyectos docentes de las distintas asignaturas, a menudo alejadas de las prácticas reales y de las necesidades del mercado laboral en el ámbito local, justamente en el marco donde los alumnos tendrán sus primeras experiencias de incorporación a la profesión. De modo que el alumnado ha asumido una visión desdibujada e interesada, basada en tópicos que bloquean la imagen real de los medios locales y condicionan la percepción mayoritaria de la falta de utilidad y eficacia de la información local. Incluso algunos alumnos se avergüenzan de

confesar sus primeras incursiones profesionales en medios locales por considerarlos irrelevantes. Por tanto, los primeros esfuerzos de la investigación se dirigen a identificar el nivel de conocimiento y complicitad que el alumnado ha sido capaz de desarrollar en el transcurso de los estudios universitarios sobre los medios locales andaluces y los profesionales que ejercen su trabajo en ellos. El planteamiento de una serie de actividades de evaluación inicial permitirá este primer acercamiento.

La asignatura de Recursos Documentales y Periodismo de Datos opta por una metodología cooperativa para el desarrollo de las distintas actividades y la realización de los reportajes que conformarán el proyecto de curso. Es la vía más adecuada para reproducir el ambiente de trabajo de los equipos multidisciplinares de periodismo de datos que integran especialistas en investigación, informática y gestión de datos. Las distintas actividades estarán supervisadas y tutorizadas por el docente. A lo largo del curso a través de distintas herramientas de medición se podrá detectar la evolución de las actitudes del alumnado en la sucesión de actividades previstas para el desarrollo del proyecto de curso. Se considera una herramienta esencial el cuestionario final de evaluación que se realiza de forma individual.

En relación con la propia evaluación de la metodología proponemos la cooperación como alternativa al fomento de la competencia entre equipos de trabajo que se fomenta en otras asignaturas. En nuestra propuesta la cooperación se hace efectiva desde la constitución de los equipos de trabajo y la definición del proyecto de investigación, hasta el cierre del curso y aún más allá tratando de difundir los trabajos realizados. La cooperación invita a un aprendizaje continuo por el que el alumnado se siente parte de un ciclo continuo de mejora y apoyo mutuo, que revisa lo realizado, reflexiona y se proyecta de nuevo hacia la acción. De este modo, cooperamos con los compañeros en la búsqueda de fuentes y recursos, en el contraste y validación de las fuentes informativas.

#### 4. RESULTADOS

En el apartado de resultados se hará balance de las actividades programadas para el trabajo con los alumnos, se exponen las temáticas en los

que se han centrado las distintas investigaciones y enfoques adoptados en los trabajos de curso, y en el apartado de discusión se valorarán los resultados obtenidos y se deja constancia de los desafíos docentes de la integración de las herramientas digitales en el aula y en el desarrollo profesional periodístico. Finalmente, se extraen conclusiones oportunas de la experiencia docente validables y extrapolables a otras disciplinas del ámbito de las ciencias sociales.

La herramienta principal de evaluación ha sido el desarrollo de un dossier monográfico sobre el estado actual del periodismo local realizado en Andalucía. Organizados en grupos, los alumnos han realizado reportajes de temáticas variadas que han permitido perfilar el panorama actual de medios andaluz y caracterizar los rasgos de la profesión. Los reportajes han asumido el estilo del *slow journalism*, el periodismo de ritmo pausado, que cuenta historias bien organizadas, justificadas y documentadas, con criterio y perspectiva crítica. De este modo, los alumnos han asumido el desafío del discurso periodístico bien fundamentado, con carácter divulgativo y especializado.

De la pluralidad de temáticas y enfoques posibles, el alumnado de este curso se ha decantado, principalmente, por indagar en los medios de financiación de las empresas periodísticas, el papel de la mujer en los medios locales, el futuro de los medios convencionales en competencia con los nuevos formatos, el desarrollo de un periodismo especializado en el ámbito local y las salidas profesionales para los egresados de las facultades de periodismo. Se ha comprobado, asimismo, la pérdida de interés del alumnado por las cuestiones económicas y políticas a la hora de seleccionar temas de investigación, síntoma claro de la despolitización de las nuevas generaciones. No obstante, hay que subrayar el interés por contar historias significativas que retraten el lado humano de los profesionales del periodismo. Este sesgo positivo está presente en todos los reportajes sin excepción. Destacamos los reportajes que tratan de homenajear a profesionales destacados que nos precedieron, de pioneros y de quienes emprendieron abriendo caminos para el periodismo local (figuras 1 y 2).

**FIGURA 1.** Infografía de uno de los reportajes realizados por alumnos, que incluye una investigación propia sobre la incorporación de la mujer al periodismo, con algunos hitos relevantes para la igualdad en los medios.



Fuente: Reportaje *Ser mujer y periodista en Sevilla* realizado por las alumnas Marta Zapata (coordinadora del proyecto), Ahinoa Rojas, Ana Pérez, Emma Rocha, Ester García y Ángela Torrubia.

Por lo que al trabajo intelectual se refiere y la incorporación de los contenidos teóricos específicos de la materia, los niveles de asimilación por parte del alumnado son bastante razonables en relación con otras asignaturas del Grado, sin embargo, los trabajos de redacción periodística requieren de la ayuda constante en tutorías personalizadas y la supervisión continua del docente. En este sentido, el trabajo cooperativo permite que los distintos niveles se equilibren al compartir y evaluar conjuntamente todas las actividades y cada uno de los pasos del proceso de investigación. Especialmente relevante ha sido el trabajo conjunto entre equipos a la hora de buscar fuentes directas a las que entrevistar, llegando en algún caso a elaborar conjuntamente los cuestionarios e incluso, en otro, a la realización conjunta de la entrevista, repartiendo los turnos de palabra en función de los distintos intereses.

**FIGURA 2.** Fragmento de entrevista en profundidad que los alumnos realizaron al catedrático Juan Luis Manfredi, en la que se subraya su contribución a la consolidación de los estudios universitarios del periodismo en Andalucía, primero como profesor y miembro fundador de la Facultad de Ciencias de la Información de Sevilla y más adelante como director del Departamento de Periodismo 2 de la citada facultad.

5



serían las cabezas principales que luego van a tirar? ¿Y dónde están? ¿Los tenemos? Si no los tenemos, ¿cuánta gente hay que sea doctor o a punto de ser doctor y que pueda dar alguna de estas cosas para que las vayamos visualizando? Todo eso lo hizo un profesor de literatura. Por eso, el núcleo inicial duro de la facultad era gente de literatura. Había efectivamente algunos periodistas, como yo mismo, pero no éramos de la universidad, estábamos fuera. Digamos que tuvimos que ser convencidos para ir.

¿Cómo fue para usted ese proceso de convencimiento? Usted en aquel momento estaba trabajando en otros proyectos, ¿no es así? En mi caso en particular el primer decano, José Manuel Gómez Méndez, me llamó por teléfono porque nos conocíamos de haber trabajado en ABC. Yo acababa de terminar de trabajar en la Expo, donde había sido director de Relaciones Exteriores, y me ocupaba, básicamente, de contratar que otras televisiones dieran los programas de la Expo, las retransmisiones de la Expo. Era una operación de marketing enorme. Yo di dos veces la vuelta al mundo. Y acabé muy cansado, pero con una agenda muy buena y monté mi propia empresa. Una empresa que se dedicaba a gestionar cuestiones de televisión y a distribuir programas. Cuando me llamó Gómez Méndez yo estaba en plena efervescencia, tratando de montar mi empresa como Dios manda. Estuve pensando, pero al final me decidí por la universidad porque yo tenía vocación y quería. Y además, ¿por qué no te lo voy a decir? Pues porque ser empresario es muchísimo más difícil, francamente. Tienes que estar todo el día pensando en pagar las nóminas, los seguros... Yo me fui a la universidad encantado. Los dos o tres primeros años estuve trabajando a la vez en los dos sitios. Pero llega un momento en que tienes

**Juan Luis Manfredi Mayoral**  
Periodista y exprofesor de la Facultad de Comunicación

## “Yo me fui a la universidad encantado”

El exprofesor y periodista hace un recorrido por su carrera profesional dentro y fuera de la Facultad

---

**En 1989 abre la Facultad de Ciencias de la Información, ahora Facultad de Comunicación. ¿Cómo nace la facultad?**  
Las facultades se constituyen un poco a ojímetro. ¿Qué no hay en Sevilla? No hay periodismo. El procedimiento al Consejo de Gobierno de la universidad nombra lo que se llama un deca-

no comisario. Un decano comisario es un decano que no ha sido elegido, sino nombrado por el rector, que es de su confianza y que se ocupa de montar el tinglado. Es decir, hay que hacer un organigrama y empezar a ponerle nombres. A ver, ¿quién va a ser el secretario? ¿Qué departamento se puede crear aquí? ¿Uno o dos? ¿Quiénes

Fuente: Reportaje *La facultad que transformó el periodismo andaluz* realizado por las alumnas Mariana Fernández (coordinadora del proyecto), Carmen Bayo y Lidia Aliaga.

Los alumnos han confirmado en las sesiones de evaluación del proyecto que la clave del éxito del trabajo en equipo tiene que ver, en primer lugar, con la formación del grupo. Se valora muy positivamente la

cualificación inicial de sus miembros, el reparto claro de tareas y el compromiso personal de todos y cada uno de los miembros. En cuanto a resultados, se constata que aquellos que poseen una base cultura amplia están en mejores condiciones de alcanzar mejores resultados, pero también es cierto que potenciar en el aula las capacidades de la observación y la escucha comprensiva, y la actitud crítica, predispone a la consecución de los objetivos a quienes inicialmente no tienen unas buenas condiciones de partida. En segundo lugar, los alumnos valoran como valores clave para el éxito los siguientes: construir una historia periodística relevante, la definición de un protocolo de actuación y hacer una buena propuesta de investigación.

Los alumnos han valorado muy positivamente la fase de evaluación inicial de los proyectos. Es la que más tiempo nos ocupó (dos semanas lectivas) a lo largo del cual se hizo un concienzudo estudio de viabilidad de cada uno de los reportajes, basado en los criterios de solvencia, rentabilidad y riesgo. Nuevamente la metodología cooperativa ayudó al alumnado a ver sus proyectos con nuevos ojos para aclarar si tenía potencial su investigación y si era ejecutable teniendo en cuenta los recursos, la temporalización, el nivel de dificultad y los posibles obstáculos, la localización de fuentes y pruebas verificables.

El núcleo periodístico de la asignatura según el proyecto docente reside en que los alumnos aprendan a recabar datos y a analizar la información para exponerla de forma rigurosa y comprensible. Las sesiones teóricas se concentraron en el estudio de casos periodísticos relevantes y en el análisis del trabajo de los más importantes equipos de datos en nuestro país. Con estos fundamentos, los distintos grupos pudieron iniciar sus trabajos de investigación. Dado que son los primeros trabajos periodísticos que realizan los alumnos en el Grado, las primeras sesiones prácticas se dedican a definir el problema de investigación, con especial insistencia en la definición de los objetivos de investigación (qué esperamos llegar a conocer, para qué investigamos, qué queremos conseguir) y elaborar una hipótesis de trabajo que constituirá el eje del método.

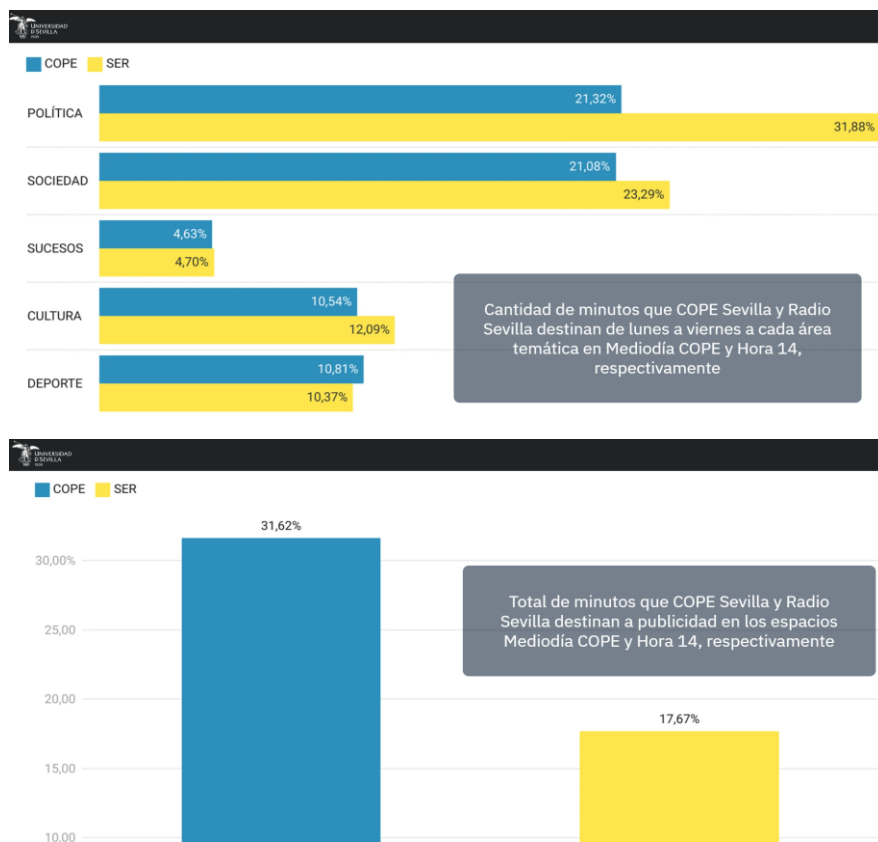
Un punto fuerte de la investigación es la elección de técnicas de indagación, con referencia a la búsqueda de datos. En la primera fase el alumnado se encarga de buscar documentación en archivos, rastrear en bases de datos en acceso abierto, ... Sin embargo, lo más significativo es el propio aporte de datos de observación que pueda recabar el alumnado por sí mismo aplicando técnicas de observación, sondeos de opinión, encuestas... Este curso ha dado muy buenos resultados la implicación del alumnado en el diseño de las reglas para construir los cuestionarios, basándose en acuerdos cooperativos y adecuándose a criterios científicos para el establecimiento de la muestra que permitan la validación de los datos obtenidos.

Finalmente, en la última fase de la investigación periodística los alumnos se ocupan de integrar las herramientas de visualización propias del periodismo de datos para dar a conocer los resultados obtenidos. Entre los estudios realizados podemos destacar, a modo de ejemplo, la medición a lo largo de una semana de los tiempos reales dedicados a los asuntos de Sevilla en las emisoras de radio generalistas (Figura 3).

Una asignatura como Recursos Documentales y Periodismo de Datos tiene entre sus componentes el atractivo de la exploración tecnológica para los alumnos. Es precisamente lo que más han destacado en la evaluación final: las posibilidades que les brinda la experimentación con herramientas digitales e IA. En este campo las posibilidades de colaboración entre alumnos de distintos grupos se han incrementado, dando lugar a una sana competencia creativa, con muy buenas realizaciones en el campo de la verificación de fuentes y datos, la visualización de resultados y la generación de imágenes (Figura 4).

Desde el punto de vista docente, el engranaje del proyecto ha sido el equipo de coordinadores, que ha sido un apoyo esencial en la correa de transmisión de información al alumnado. Como herramientas para la creación de conciencia de grupo se han organizado sesiones de coordinación y se ha creado un grupo de Whatsapp, fundamental para el establecimiento de lazos lejos del grupo de iguales.

**FIGURA 3.** Ejemplo de visualización de datos creado con Datawrapper de uno de los reportajes realizados por alumnos, que incluye una investigación propia sobre el tiempo real que las cadenas de radio líderes de audiencia dedican a la información estrictamente local.



Fuente: Reportaje *Sevilla en antena* realizado por los alumnos Álvaro García-Arévalo (coordinador de proyecto), Felipe Marín, Guadalupe Martínez, María Almanza, Teresa Romero y Pedro Galindo en acceso abierto en <https://preview.shorthand.com/1XsZxKcPk9FsBTon>.

Ambas herramientas han permitido corregir interferencias en asuntos comunes a varios grupos y fomentar la cooperación en dos momentos: el planteamiento y elaboración de los cuestionarios (p.ej. para la definición de la muestra) y la visualización de datos (que ha permitido el aprendizaje compartido de las herramientas digitales). La participación en un plano de igualdad con el docente en la toma de decisiones, como el establecimiento de plazos y entregas, ha favorecido la implicación personal de los coordinadores y la mejora de la autoestima.

FIGURA 4. Ejemplo de Imágenes generadas por IA para ilustrar los reportajes.



Fuente: Reportaje *Periodismo local en Sevilla: las barreras que lo limitan* realizado por los alumnos Luis González, Cristina Borrego y Sara Martín.

Bajo la etiqueta *#InnovamosJuntos* se propuso en un principio al alumnado trasladar el proyecto de curso a las redes sociales para dar visibilidad a los trabajos e incluso la presentación en entornos académicos (jornadas, congresos, etc.), pero esta última fase no se ha desarrollado.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados expuestos, se constata el interés del alumnado por las temáticas locales como reflejan las temáticas de los reportajes realizados en este curso, con trabajos que caracterizan la diversidad de medios locales en entornos rurales (reportaje sobre el periodismo en la Palma del Condado, en la provincia de Huelva); que identifican prácticas periodísticas en los periodismos especializados (reportaje sobre el uso de datos en el periodismo deportivo sevillano y reportaje sobre el tratamiento informativo de las noticias de sucesos de barrios marginales); que abordan los principales problemas del negocio periodístico y dificultades en la competencia con los medios de alcance nacional; que analizan el ecosistema mediático en ciudades medias andaluzas (con varios reportajes monográficos sobre Écija, Cabra y Jerez de la Frontera); que abordan la aplicación de nuevos formatos y nuevas narrativas en el periodismo local (reportaje sobre el desarrollo del periodismo cultural en los medios digitales y reportaje sobre el desarrollo del fenómeno podcasting); que ahondan en la atención preferente a los distintos públicos (reportaje sobre la atención al público juvenil en Canal Sur). Con ello, como resultado del proyecto los perfiles del periodismo local se perciben mejor por el alumnado, sin necesidad de remitir a la recurrente comparativa con las cadenas generalistas.

Los resultados apuntan a que el alumnado tiene tras el desarrollo del proyecto una imagen real del estado de la profesión, lo que les ha permitido ahondar en su compromiso personal con el periodismo y con su entorno más próximo, que muchos alumnos subrayan en la evaluación final conocer mejor tras la realización del reportaje.

En relación con la metodología cooperativa implementada, los alumnos valoran en la evaluación final muy positivamente las posibilidades de trabajar en un equipo especializado, que les permita trabajar de acuerdo

con sus habilidades y competencias personales, así como la experiencia de compartir conocimientos y resultados con otros equipos de trabajo. Para muchos de ellos este proyecto ha supuesto el primer contacto con el mundo profesional y les ha resultado muy gratificante la experiencia de tratar en la realización de sus trabajos académicos con profesionales, un contacto personal y directo que puede ayudarle a crear una red personal de apoyo y colaboración, y recibir un *feed-back* real del estado de la profesión, además de valorar la proyección social que puede alcanzar su trabajo a través de los sondeos de opinión. Se constata, no obstante, que demandan una mayor visibilidad de sus trabajos periodísticos que podría resolverse en cursos venideros con alguna estrategia digital de difusión que incorpore las redes sociales. La implicación ha resultado muy desigual en el compromiso con la difusión de resultados en foros especializados y la búsqueda de espacios en los que publicar estos reportajes que también cabría mejorarse.

El proyecto docente implementado en el curso 2024-2025 ha sido acorde con las necesidades reales del alumnado y con su estado madurativo en relación con las competencias profesionales. En general, estas parecen adecuadas en su conjunto para el desempeño profesional en las fases de búsqueda de fuentes orales. Sin embargo, sería deseable mayor competencia en tareas de investigación como la búsqueda de recursos expertos y en la fase de redacción donde las deficiencias en el manejo del idioma siguen siendo un hándicap para el docente universitario.

Se valora muy positivamente la creación de una comunidad de intereses comunes en torno a la investigación sobre periodismo local que puede ser muy beneficiosa en primer lugar para generar expectativas en el ámbito de la reflexividad en torno a las prácticas periodísticas propias de la profesión y también, en segundo lugar, para estimular la vocación investigadora del alumnado de cara a posibles salidas profesionales. De cara a sucesivas ediciones se plantea la posibilidad de indagar más profundamente sobre las posibilidades reales de los medios locales para crear espacios para la participación ciudadana, de generar comunidades verdaderamente comprometidas con el cambio social. Los intentos de exploración en los reportajes del curso 24/25 ha dado resultados muy

desiguales, estando aún muy lejos de aportar respuestas a esta cuestión que es neurálgica para el control de los poderes públicos a nivel local.

Es precisamente en las implicaciones éticas y políticas del desempeño profesional donde los docentes y el alumnado consideran que los logros han sido más notables, siendo para muchos el primer paso relevante en la toma de conciencia del periodismo como servicio público esencial para el futuro de la democracia. Por último, la toma de conciencia de los desafíos éticos de un mundo digital, como es el del periodismo de datos, ha dado lugar a debates intensos sobre las implicaciones de integrar las nuevas tecnologías en la investigación periodística.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto se ha realizado con el apoyo del grupo de investigación Innovación en Periodismo y Comunicación Política - HUM-1121 (Universidad de Sevilla) del que forman parte sus autores.

## 7. REFERENCIAS

- Blanco, E. y Quesada, M. (2016), *Periodismo de datos*, Sociedad Latina de Comunicación Social
- Cabús, A. C., & García-Borrego, M. (2021). Evaluación de la transparencia en el periodismo de datos de referencia. Estudio de las historias publicadas entre 2018 y 2019. *Icono14*, 19(2), 364-387
- Checa, A., Espejo, C., Langa, C. (coord.) & Montoya, M.C. (ed.) (2022). *Historia del periodismo local en la provincia de Sevilla. Contra el olvido de la prensa cercana*. Comares
- Contreras, F. y Gil González, J.C. (2022). *Ética y deontología en el periodismo contemporáneo*. Tirant Humanidades
- Córdoba-Cabús, A., García-Borrego, M., & López-Martín, Á. (2020). El periodismo de datos durante la crisis sanitaria del Covid-19 en la prensa española. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*
- Cortés del Alamo, H. M., Luengo Cruz, M., & Elías Pérez, C. J. (2018). Periodismo de datos y transparencia al margen de los grandes medios: Un estudio comparativo de Civio y ProPublica. *Icono 14*, Vol. 16, N. 2 (2018), pp 66-87
- Cortina, A. (2018). *Periodismo imprescindible*. [<http://bit.ly/4nDvE5w>]
- Díaz-Aguado, M.J. (2003), *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*, Pirámide.
- Gavilán, P. (2010), Aprendizaje cooperativo. Una forma de estructurar las interacciones sociales en el aula, *Novedades Educativas*, 230:56-59.
- Herrero de la Fuente, M., Saavedra Llamas, M., & Castillo, E. (2022). Periodismo de datos contra desinformación. Competencias, perfiles y formación requerida en el periodismo de datos. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 28(4)
- Pico., R. (2023), ¿Por qué importa tanto el periódico de tu pueblo? [<http://bit.ly/4kkIgLp>]
- Rodríguez, L. T., & Castilla, E. B. (2016). El periodismo de datos en los medios de referencia españoles. *Tripodos*, (38), 13-30
- Romero-Domínguez, L. R. (2025). Capítulo 4. Información de calidad y periodismo de datos abiertos en la radiotelevisión pública española. Estudio de caso de Datos RTVE. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (33), 85-108
- Romero-Domínguez, L. R. (2024), *Guía de Buenas Prácticas para periodistas de datos*. Universitat Politècnica de València

# TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN SOCIAL DESDE EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS SOCIALES LOCALES E INSULARES

---

JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ  
*Universidad de La Laguna*

CRISTINA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ  
*Universidad de La Laguna*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Corporaciones Locales (Ayuntamientos) e Insulares (Cabildos), en la CAC (Comunidad Autónoma de Canarias), desarrollan dentro del marco regulador específico (Ley 7/2015, de 1 de abril, de los municipios de Canarias y Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local) sus funciones, además de un abanico de competencias que son asignadas por las leyes sectoriales de la Comunidad Autónoma de Canarias (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio; Ley 9/1998, de 22 de julio; Ley 16/2019, de 2 de mayo).

La potestad otorgada por la normativa en materia de programación o planificación relacionada con la calidad de vida de la ciudadanía (asistencia social y servicios sociales, dependencia, mujer, juventud, mayores, etc.), presenta retos complejos para las corporaciones locales e insulares (territorio y distribución de la población, recursos, consenso, participación, planificación, diagnóstico, evaluación, investigación del interno y entorno, etc.). A estos retos, se le añade el modelo o estilo de gobernanza y gestión pública desde el y tres elementos que pueden condicionar procesos de mejoras en la programación o planificación de las Políticas Sociales: a) Percepción sobre qué sucede y por qué e información disponible, b) La concepción o modo en que se debe

abordar/responder ante lo social, c) La experiencia y evidencias sobre procesos de gestión de lo social y responsabilidad política, gobernando o en la oposición.

El enfoque de gobernanza y gestión del valor público desde las Corporaciones Locales e Insulares en procesos de programación o planificación de las Políticas Sociales, debe incluir un marco de planificación que cumpla con criterios como: a) Transparencia informativa, debate público y participación ciudadana , b) Diagnóstico y prospectiva, c) Diseño y planificación, d) Coordinación, ejecución y seguimiento, e) Evaluación, aprendizaje y mejora continua (Malagón & Sánchez, 2022; UNICEF España, 2005, 2010; Herrera, 2023, 2024; Gutiérrez y Herrera, 2023).

Así mismo, basándonos en la propuesta (Lévesque, 2013), el modelo de gestión del valor público, donde la colaboración con la ciudadanía, la participación de y la definición conjunta de necesidades son elementos fundamentales para la acción de los Ayuntamientos y Cabildos, debe tener en cuenta aspectos claves como:

- El valor público es el concepto central.
- El Ayuntamiento/Cabildo se concibe como una entidad localizada y colaboradora.
- La gobernanza implica la participación de internos, externos y se fomenta la gobernanza compartida.
- La estrategia se basa en el consenso entre el Ayuntamiento/Cabildo y la sociedad.
- La ciudadanía asume un rol de coproductora.
- Las personas responsables de la acción política actúan como líderes e intérpretes de las necesidades.
- Las necesidades/problemas son definidos por una ciudadanía activa.
- La innovación se caracteriza por ser colaborativa, incremental y de abajo a arriba.

## 1.1. TRANSFERENCIA E INNOVACIÓN TERCERA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La tercera misión universitaria, que engloba las actividades de transferencia e innovación realizadas por el profesorado y el personal investigador, ha evolucionado de un enfoque comercial a uno más amplio que incluye la **creación de valor social**. Este concepto se refiere a los beneficios no económicos que la actividad universitaria genera para la sociedad, como la mejora de la calidad de vida, la equidad, la sostenibilidad y el fortalecimiento de la cohesión social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2025). La transferencia se clasifica en cuatro categorías: formación de investigadores, conocimiento propio en otras instituciones, generación de riqueza económica y **creación de valor social**, siendo esta última la base del presente proyecto.

El proceso de transferencia de valor social es complejo y no lineal, caracterizándose por interacciones bidireccionales. Incluye la identificación de necesidades sociales, investigación orientada al impacto, colaboración estratégica, movilización del conocimiento y formación. La literatura reciente (Beltramino y Theiler, 2017; Docampo et al., 2022; Gierhake y Fernández, 2022; Herrera y Gutiérrez, 2023) destaca que la transferencia de conocimiento e innovación social desde las universidades a entidades locales puede mejorar la calidad de vida y la capacidad de innovación comunitaria. Sin embargo, esto requiere superar obstáculos como la fragmentación disciplinar, la falta de incentivos y la rigidez burocrática. Para maximizar el impacto, es crucial construir confianza mutua, involucrar activamente a la comunidad y que la universidad actúe como facilitadora de "ideas que funcionan" en contextos locales, fortaleciendo así la capacidad innovadora de los gobiernos y contribuyendo al desarrollo territorial.

A pesar de los beneficios, la innovación y transferencia de conocimientos para la intervención profesional en los Servicios Sociales (SSSS) y el Tercer Sector de la Acción Social (TSAS) enfrentan limitaciones significativas (Herrera, 2023, 2024; Relinque et al., 2021). Existe una brecha entre la investigación académica y la práctica profesional, con

investigaciones que no siempre responden a las necesidades de los profesionales. La academia a menudo no investiga suficientemente el funcionamiento real de los SSSS y TSAS, ni la implementación de la práctica basada en la evidencia. Además, existe una concepción reduccionista de la misión de estos sectores, viéndolos solo como interventores y no como generadores de investigación aplicada.

Para facilitar la transferencia de valor social, se proponen metodologías como proyectos de investigación colaborativa, prácticas y voluntariado estudiantil, extensión universitaria, emprendimiento social y plataformas de colaboración (Climent y Bleda, 2019; Escobar et al., 2016; García et al., 2015; Villarroel y Bruna, 2014). Los desafíos incluyen la falta de reconocimiento, diferencias culturales, escasez de recursos y la resistencia al cambio. En el ámbito local, la transferencia de conocimiento e innovación social debe adoptar un enfoque transdisciplinario (Herrera et al., 2022, 2023, 2024; Marbán y Rodríguez, 2014; Moulaert et al., 2020; Pohl et al., 2008; Rabadijeva et al., 2018), promoviendo la colaboración y la participación ciudadana para generar conocimientos útiles en la resolución de problemas sociales. Este enfoque, que incluye la coproducción de conocimiento y el liderazgo compartido, es esencial para que la innovación se incorpore eficazmente a la práctica profesional.

## 1.2. TRABAJO SOCIAL Y TRANSFERENCIA E INNOVACIÓN EN POLÍTICAS SOCIALES

El **Trabajo Social** es una profesión y disciplina académica que fomenta el cambio social, la cohesión y la liberación de las personas, sustentada en principios de justicia social, derechos humanos y respeto a la diversidad (Federación Internacional del Trabajo Social (IFSW), 2021). Sus funciones estratégicas en la transferencia e innovación social desde la academia incluyen planificar, proyectar, aplicar, evaluar y modificar servicios y políticas sociales, así como la denuncia colectiva profesional y/o activista (Ballesteros et al., 2013). Estas funciones se basan en reglamentos y planes internacionales (Comisión Europea, 2017; Consejo de Europa, Comité de Ministros del Consejo de Europa, 2017; Organización Internacional del Trabajo, 2008; Vázquez, 2004).

En la transferencia e innovación social con corporaciones locales e insulares, el Trabajo Social integra la **práctica basada en la evidencia** y las buenas prácticas profesionales, así como el conocimiento acumulado de la investigación aplicada. Históricamente, el Trabajo Social ha intervenido en la salud pública y políticas sociales desde una perspectiva comunitaria y preventiva, considerando a la persona en su entorno y los determinantes sociales (Hidalgo et al., 2023; Ruth y Marshall, 2017). Sin embargo, la tendencia a medicalizar los problemas sociales, centrándose en la patología individual, relega la prevención y los determinantes sociales, afectando la eficacia de los servicios (Colom , 2024; De la Cruz , 2021; Hidalgo et al., 2023).

Los Servicios Sociales presentan debilidades estructurales y funcionales como la falta de recursos, marcos normativos desactualizados y la necesidad de redefinición conceptual y organizativa (Fantova, 2007; Ferrer, 2017; Herrera, 2012; López, 2019). Urge una ordenación territorial que supere la mera delegación de competencias para evitar solapamientos e ineficiencias (Informe DEC Comunidades Autónomas -23).

En la transferencia e innovación social con corporaciones locales, se deben considerar la fragmentación de la atención, la pérdida de funciones profesionales y la baja inclusión del Trabajo Social en la gestión de políticas sociales (Healy y Meagher, 2004; Herrera, 2023, 2024; Ormaetxea y Ibaibarriaga, 2022). Un equipo transdisciplinar en este proceso debe trabajar horizontal y verticalmente, involucrando a todos los sectores implicados y asumiendo un rol de investigación, programación y evaluación. La academia debe aportar conocimiento y competencias en procesos de gestión que modulan las Políticas Sociales (Fantova, 2007; Herrera, 2012), incluyendo la investigación, planificación, interlocución, evaluación, gestión de recursos e información, y procesos avanzados como la gestión de redes, el aprendizaje organizacional y la calidad en la intervención.

## 2. OBJETIVOS

- Exponer los resultados de la investigación aplicada de transferencia e innovación social en el ámbito de la Política Social Local e Insular.
- Identificar las dimensiones que modulan la transferencia e innovación, criterios de valor social desde la academia y perspectiva del Trabajo Social.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. PARTICIPANTES

#### **Ayuntamiento de Tegueste:**

- Proyecto: Asesoramiento técnico e innovación social para el II Plan Local de Infancia y Adolescencia 2023-2027.
- Periodo: 26/01/2024 - 26/10/2024.
- Equipo Universidad: 3 profesores. Equipo Entidad: 22 profesionales.
- Políticos/as: 12. Población: 1.900.

#### **Cabildo Insular de La Gomera:**

- Proyecto: Diagnóstico sobre las adicciones en la isla de La Gomera.
- Periodo: 08/08/2024 - 08/02/2025.
- Equipo Universidad: 13 (6 profesores, 1 investigadora FPU, 6 egresados). Equipo Entidad: 58 profesionales.
- Políticos/as: 17. Población: 1.300.

3.2. Técnicas e instrumentos: Se empleó la revisión de archivos de programa y la transferencia de conocimiento e innovación social aplicada, investigación, diagnóstico, como técnicas principales. Los

instrumentos incluyen archivos de programa, cuestionarios, informes, indicadores sociales y de salud,, memoria científica del proyecto y el informe de resultados de la transferencia e innovación a la corporación.

### 3.2. PROCEDIMIENTO.

Las fases aplicadas desde el equipo transdisciplinar para llevar a cabo el proceso de transferencia e innovación social, se concretan en las siguientes: a) Conocimiento Especializado del Equipo Investigador, b) Transferencia de Conocimiento, c) Cadena de Valor Social, d) Impacto Positivo en la Sociedad Civil y Grupos de Interés, e) Problemáticas Sociales Complejas, f) Innovación Social "Ideas que Funcionan", g) Optimización de Soluciones y Transformación de Políticas Sociales (Local e Insular), h) Equipo Técnico de la Corporación Local o Insular, i) Recogida, Análisis e Interpretación, j) Diversidad Instrumental y Metodológica, j) Mejoras en Procesos Básicos, de Recursos y Avanzados, k) Desarrollo de Políticas Sociales, l) Reflexión y Formulación.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. CORPORACIÓN LOCAL MUNICIPIO DE TEGUESTE

El municipio de Tegueste lo componen 6 zonas o barrios y la población asciende a 11.350 habitantes (Datos ISTAC, 2023). La Corporación, desarrolla una Política Social estructurada desde el año 2019, habiendo ejecutado el 1º PLIA (2019-2022), y en vigencia el II PLIA (2023-2027). El municipio, tiene el reconocimiento como “Ciudad Amiga de la Infancia”, (2021-2025) y sello CAI, otorgado por UNICEF.

Este marco de intervención, está regulado por la Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores (Gobierno de Canarias, 1997), la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021), y la Ley 5/2010, de fomento de la participación ciudadana (Gobierno de Canarias, 2010).

Los principios de la intervención atendiendo a los derechos de la infancia y adolescencia: ser valorado/a, respetado/a y tratado/a justamente,

ser escuchado/a, acceso a servicios esenciales, vivir en entornos seguros y limpios, y disfrutar de la niñez(UNICEF, 2010).

Los Resultados de transferencia de conocimiento e innovación social Tegueste son:

- Consenso sobre estrategia de coordinación del II PLIA (2023-2027) para alcanzar metas de Ciudad Amiga de la Infancia (2021-2025) y aspirar a la renovación del sello CAI por UNICEF España- Canarias.
- Mesa de coordinación municipal mensual con las áreas y representantes políticos/as (7 reuniones).
- Reuniones entre equipos técnicos (Universidad y Corporación), para desarrollo de acciones (14 reuniones) .
- Apoyo en la elaboración del Informe intermedio de seguimiento para UNICEF, y resultado positivo de valoración.
- Evaluación de resultados interna y externa del II PLIA (2023-2027), periodo (año 2023 y primer semestre de 2024).
- Campaña municipal de derechos con la infancia (N= 7.800), y actualización del diagnóstico municipal. (N=629).
- Participación y asesoría en el órgano interno de participación infantil y externo con entidades sociales. (7 sesiones).

Durante el periodo de transferencia e innovación social comprendido entre el 26 de enero y el 26 de octubre de 2024, se han identificado los siguientes hallazgos:

- Estrategia coordinada para la infancia: Se ha logrado un consenso estratégico para el II Plan Local de la Infancia y la Adolescencia (PLIA 2023-2027), buscando alcanzar las metas de Ciudad Amiga de la Infancia (CAI) y renovar el sello UNICEF España-Canarias, lo que demuestra un compromiso a largo plazo.

- Gobernanza activa: Se llevaron a cabo siete reuniones mensuales de la mesa de coordinación municipal, con la participación de diversas áreas y representantes políticos, asegurando la transversalidad de las políticas de infancia.
- Colaboración universitaria: La cooperación entre equipos técnicos de la universidad y la corporación municipal se materializó en 14 reuniones, facilitando la transferencia de conocimiento y el desarrollo de acciones innovadoras.
- Informe UNICEF positivo: El apoyo en la elaboración del informe intermedio de seguimiento para UNICEF resultó en una valoración positiva, indicando la efectividad de las acciones implementadas y el compromiso con la rendición de cuentas.
- Evaluación continua: Se realizaron evaluaciones internas y externas del II PLIA para el año 2023 y el primer semestre de 2024, promoviendo la mejora continua y la transparencia en la consecución de objetivos.
- Campaña y diagnóstico actualizados: Una campaña municipal de derechos infantiles alcanzó a 7.800 personas, complementada con la actualización del diagnóstico municipal, que contó con 629 participantes, fundamentando las políticas en datos recientes.
- Participación infantil y social: Se realizaron siete sesiones de participación y asesoría tanto en el órgano interno de participación infantil como con entidades sociales externas, destacando la importancia de la voz de la infancia y la colaboración con el tejido social.

#### 4.2. CORPORACIÓN INSULAR CABILDO DE LA GOMERA

La isla de La Gomera está compuesta por seis municipios y cuenta con una población de 21.798 personas (ISTAC, 2023). El Cabildo Insular, en cumplimiento del artículo 33 de la Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre prevención, asistencia e inserción social en materia de drogodependencias, tiene la responsabilidad de elaborar el diagnóstico y plan insular

de adicciones, incluyendo en su diseño: a) Programas de prevención e integración social; b) Apoyo a asociaciones y entidades sociales; c) Formación para el equipo técnico propio; d) Promoción de la participación ciudadana; e) Apoyo técnico y económico a los municipios de la isla.

Cabe destacar que no existen antecedentes de diagnóstico ni planificación insular en esta materia, lo que convierte este proyecto en una iniciativa pionera, que responde tanto a las necesidades del Cabildo como al cumplimiento de las obligaciones establecidas en el IV Plan Canario sobre Adicciones 2022-2024 (Gobierno de Canarias), la Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024 (Ministerio de Sanidad), la Ley 5/2010 de Participación Ciudadana y la Ley 16/2019 de Servicios Sociales de Canarias.

Los resultados de la Transferencia e innovación social al Cabildo Insular (La Gomera), ha sido el diseño y consenso de la estrategia de diagnóstico insular y elaboración del Diagnóstico Insular de Adicciones, que incluye:

- Datos sociodemográficos, crecimiento poblacional, género, edad, índice de juventud, envejecimiento, autovaloración estado salud, riesgo de pobreza y exclusión (ARPE), tejido asociativo.
- Prevalencia del consumo en población general (N= 400), cuestionario simplificado de la Encuesta sobre alcohol, otras drogas y adicciones comportamentales en España (EDADES, 2022), realizada por el Plan Nacional Sobre Drogas.
- Prevalencia del consumo en población escolar (N= 314), cuestionario simplificado de la Encuesta sobre uso de drogas y adicciones comportamentales en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES, 2023), realizada por el Plan Nacional Sobre Drogas.
- Datos de recursos sociales relacionados con las Adicciones y atendidos por entidades del tercer sector en la isla: Antad (N=2, año 2023 y San Miguel Adicciones, N= 25, año 2023).

- Datos de valoración percibida de riesgo y protección según municipios ( N= 441).

Este análisis exhaustivo de la situación en La Gomera revela una serie de puntos clave demográficos, de prevalencia de adicciones en la población general y escolar, de recursos sociales y de indicadores de riesgo a nivel municipal e insular, que son cruciales para el diseño del 1º Plan de Prevención de Adicciones.

- Demografía y contexto social: La Gomera experimentó un crecimiento poblacional entre 2018 y 2022, concentrado en la capital y Valle Gran Rey, con una pérdida en el norte. La isla muestra un envejecimiento superior al promedio canario y una mayor proporción de personas en riesgo de pobreza. Sin embargo, un relevante tejido asociativo es un activo importante.
- Prevalencia de adicciones en la población general: El consumo de tabaco y alcohol es extendido, con el alcohol predominando en hombres jóvenes. Las bebidas energéticas también son populares entre hombres y jóvenes. Los cigarrillos electrónicos son más comunes en jóvenes y mujeres. El uso de tranquilizantes y cannabis es notable, especialmente en hombres jóvenes. La cocaína tiene una menor prevalencia pero un consumo regular. La percepción de riesgo ante estas sustancias es baja, y las adicciones comportamentales como el juego online y las compras compulsivas son considerables, afectando especialmente a jóvenes y mujeres.
- Prevalencia de adicciones en la población escolar: El consumo de tabaco, alcohol y cigarrillos electrónicos es preocupante y temprano. El alcohol se asocia con diversión y manejo de emociones negativas en mujeres. El cannabis es significativo en bachillerato y ciclos formativos, y se adquiere principalmente a través de conocidos. La edad media de inicio es temprana (12-15 años), lo que exige intervenciones preventivas anticipadas. Existe alta ansiedad por la conexión a internet y el uso del móvil, así como prevalencia de juego presencial y online, sobre todo en hombres.

- Recursos sociales e indicadores de riesgo: Los recursos específicos para adicciones son inestables. San Sebastián concentra la mayoría de los indicadores de riesgo municipal, y el consumo de sustancias en la calle por adultos es común. A nivel insular, falta prevención ambiental y una política preventiva coordinada. No hay prevención específica para distintos grupos poblacionales ni regulación en fiestas, y la oferta de ocio a menudo se vincula a escenarios de riesgo. El alto riesgo de adicciones comportamentales y la influencia del consumo adulto en los jóvenes son determinantes.

Las dimensiones de la transferencia e innovación social, identificadas en ambos proyectos son:

- Equipo transdisciplinar: Instrumental (diversidad), Operativo (perspectiva de distintos/as expertos/as y equipos de disciplinas diferentes) y Metodológico (interpretación, reflexión y propuestas ante la realidad)
- Práctica Basada en la Evidencia (PBE): sobre prevención de Adicciones y diagnóstico contextual.
- Evidencia Basada en la Práctica aplicada (EBP) desde los Equipos (Corporación y Universidad), en tareas de investigación - intervención y evaluación interna y externa y utilidad para la práctica profesional.
- Transferencia de conocimiento desde el equipo de la universidad para la mejora de los procesos de gestión básicos, de recursos y avanzados y alineamiento con la Planificación y Política Social Local o Insular.

Los criterios de valor social desde la academia en el proceso de transferencia e innovación son:

- Favorece en autoría a personas implicadas (equipos)
- Concepción multivisión de la realidad social.

- Conocimiento efectivo (contexto) y características de las personas involucradas.
- Enfoques cualitativos y cuantitativos adecuados.
- Resultados para mejorar eficacia (objetivos).
- Comprensión y análisis contextual con destinatarios/as.
- Explora preguntas relacionadas con el pronóstico, diagnóstico, daño y significado humano.
- Incluye aspectos de pertenencia y características de los/as participantes.
- Profesionales involucrados en todo el proceso.
- Coherencia teórico-metodológica- contextual.
- La innovación como “ideas que funcionan” y solucionan problemas-necesidades, participativo, mejora soluciones previas y produce cambios en conductas, prácticas niveles micro, meso y macro.
- Aporta evidencia sobre la transferencia e innovación, legitimada por las partes implicadas y transferible a la Política Social local o insular.

Desde la perspectiva del Trabajo Social y Evidencia Basada en la Práctica Aplicada (EBPA), por el equipo de investigación de la universidad sobre transferencia e innovación social en corporaciones locales e insulares, podemos destacar aspectos clave como:

- Modelo de Innovación circular- contextual, frente al modelo lineal de I+D en innovación empresarial.
- Modelo de transferencia de conocimiento frente a modelo de transmisión de conocimiento.
- Análisis Social Contextual ( lo que la gente hace, habla, siente, piensa y tiene que ver con las conductas).

- Se parte de evidencias y experiencia docente basada en la práctica aplicada en contextos reales. (SSSS- TSAS).
- Desarrollo y visibilizar funciones del Trabajo Social en Política Social: investigar, planificar, proyectar, calcular, aplicar, evaluar, modificar servicios y políticas sociales y denuncia colectiva profesional y/o activista.

La perspectiva específica del Trabajo Social y la Evidencia Basada en la Práctica Aplicada (EBPA) en relación con la transferencia e innovación social. Resalta un modelo de innovación circular y contextual en contraposición al modelo lineal de I+D empresarial, un modelo de transferencia de conocimiento en lugar de transmisión, la importancia del Análisis Social Contextual, el punto de partida en la experiencia docente basada en la práctica (Servicios Sociales y Tercer Sector de la Acción Social), y el objetivo de desarrollar y visibilizar las funciones del Trabajo Social en la política social, abarcando desde la investigación hasta la denuncia. Este cuadro subraya la naturaleza inherentemente social, contextual y orientada a la acción del Trabajo Social en los procesos de innovación y transferencia.

## 5. DISCUSIÓN

La implementación del II Plan Local de la Infancia y la Adolescencia (PLIA 2023-2027) en **Tegueste**, en el marco de su reconocimiento como "Ciudad Amiga de la Infancia" (CAI) por UNICEF, demuestra un fuerte compromiso con los derechos de la infancia. Los hallazgos entre enero y octubre de 2024 revelan una **estrategia de coordinación consolidada** a través de mesas mensuales y una activa **colaboración académica** (14 reuniones), que garantiza la transferencia de conocimiento y la mejora del diseño e implementación de acciones. La **evaluación continua** del PLIA y un **enfoque participativo** que valora la voz de niños, niñas y adolescentes, son cruciales para la sensibilización y el sustento de políticas basadas en datos actualizados.

En **La Gomera**, la ausencia de antecedentes en diagnóstico y planificación insular sobre adicciones convierte este proyecto en pionero. El

**Diseño y Consenso de la Estrategia de Diagnóstico Insular de Adicciones** y su posterior elaboración exhaustiva, incluyendo datos socio-demográficos, prevalencia de consumo (legal e ilegal, con inicio temprano en escolares y baja percepción de riesgo), adicciones comportamentales (ej. juego online), y concentración de riesgo municipal, son pasos fundamentales. Se identifica una preocupante falta de política preventiva coordinada a nivel insular.

El éxito de estos procesos se basa en un **equipo transdisciplinar**, la aplicación de la **Práctica Basada en la Evidencia (PBE)** y la **Evidencia Basada en la Práctica Aplicada (EBPA)**. La academia orienta sus esfuerzos a mejorar los procesos de gestión y alinear con la planificación y la política social. Los **criterios académicos de valor social** priorizan la participación, la comprensión multivisión de la realidad y el uso de conocimiento contextualizado. Desde el Trabajo Social, se promueve un **modelo de innovación circular y contextual**, destacando la importancia del **Análisis Social Contextual** y la visibilización de las funciones del Trabajo Social en la política social, desde la investigación hasta la denuncia. Ambos casos subrayan la importancia de la colaboración academia-corporaciones para el impacto social positivo.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis de la **transferencia de conocimiento e innovación social** en el **Municipio de Teguste** y el **Cabildo Insular de La Gomera** subraya la necesidad de una **colaboración estratégica**, la **contextualización** de las intervenciones y la adopción de **enfoques multidisciplinares** para robustecer la política social.

En **Teguste**, la integración del **Plan Local de Infancia y Adolescencia (PLIA)** con el reconocimiento de "Ciudad Amiga de la Infancia" demuestra la efectividad de la planificación social. La **coordinación intersectorial** y la **participación política** son esenciales para la transversalidad de las políticas de infancia. La **colaboración con la universidad** impulsa la innovación, aportando conocimiento y rigor metodológico, lo que se valida con el seguimiento positivo de UNICEF. Además, las campañas de sensibilización y la actualización diagnóstica son

cruciales para fundamentar las intervenciones, y la **participación comunitaria**, incluyendo a niños y adolescentes, fortalece la legitimidad y sostenibilidad de las políticas.

El caso de **La Gomera** resalta la importancia de abordar las **adicciones** mediante un **diagnóstico exhaustivo y territorialmente específico**. La falta de antecedentes en este ámbito exige un enfoque pionero adaptado a las particularidades demográficas y de consumo de la isla. La identificación detallada de la prevalencia, los recursos y los factores de riesgo ofrece una base sólida para un plan de prevención eficaz. Hallazgos como el inicio temprano del consumo, la baja percepción de riesgo y las adicciones comportamentales demandan estrategias urgentes. La falta de coordinación en la prevención insular y la influencia de determinantes sociales señalan áreas críticas para el futuro.

Las dimensiones que modulan la transferencia e innovación social enfatizan la **transdisciplinariedad** de los equipos. La **Práctica Basada en la Evidencia (PBE)** y la **Evidencia Basada en la Práctica Aplicada (EBP)** se complementan para asegurar intervenciones informadas y contextualizadas. La transferencia de conocimiento académico es un motor para mejorar la gestión y alinear la política social. Los criterios de valor social priorizan la **participación activa**, la comprensión holística de la realidad, el uso de **conocimiento contextualizado** y la **generación de evidencia legitimada**.

Finalmente, la perspectiva del **Trabajo Social** aporta una visión crítica y contextualizada, promoviendo un **modelo de innovación circular**. El **Análisis Social Contextual** y la experiencia práctica son fundamentales, fortaleciendo el rol del Trabajo Social en la política social.

En definitiva, la **colaboración efectiva entre academia y corporaciones** es clave para la innovación en política social, integrando rigor técnico y necesidades territoriales. La **contextualización** y la **participación comunitaria** son vitales para la pertinencia y efectividad de las intervenciones. Los **enfoques multidisciplinares** enriquecen el análisis, y la visión del Trabajo Social, centrada en el contexto y la acción transformadora, aporta un valor esencial para un **impacto positivo y sostenible** en la ciudadanía.

A futuro, es vital **fortalecer estos modelos colaborativos**, evaluar el **impacto a largo plazo** y explorar la **escalabilidad** a otros contextos. La inversión en la **formación de profesionales** y la creación de **espacios estables de colaboración** son estrategias clave para la mejora continua de la política social.

## 7. REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2025). *Guía para la transferencia de conocimiento*. <https://www.aneca.es/>
- Angordans, J. P., Puig, R., & Noguera, C. (2011). *Escribir y publicar en enfermería*. Tirant Humanidades.
- Ballester Izquierdo, A., Viscarret Garro, J. J., & Úriz Pemán, M. J. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 127-138.
- Beltramino, T., & Theiler, J. (2017). Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales. *Revista +E*, 7(7), 84–96.
- Climent, J., & Bleda, M. (2019). La transferencia de conocimiento en las universidades españolas: Un análisis bibliométrico. *Revista Española de Estudios Sociales*, 67(267), 135-154.
- Colom Masfret, D. (2024). *El diagnóstico social sanitario y la gestión de casos: los pilares en la clínica del trabajo social sanitario*. Nau Llibres.
- Comisión Europea. (2017). *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations: Clinical social worker*. <https://acortar.link/A5g86G>
- Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- De la Cruz Mendoza, M. V. (2021). Trabajo Social en el área de salud: funciones desde el ámbito humanista. *Revista Social Fronteriza*, 1(2), 20-37. <https://revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/index>
- Docampo, D., Safón, V., & Albert, C. (2022). Research, teaching, and knowledge transfer assessment in Spain: Strategies and results. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 7, 817031. <https://doi.org/10.3389/frma.2022.817031>
- Escobar Rodríguez, M., Crespo Soler, M., & Pascual Ezama, D. (2016). La contribución de la universidad al desarrollo social y territorial: Un análisis de casos en España. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 5-22.

- Fantova, F. (2007). *La gestión de organizaciones no lucrativas*. Editorial CCS.
- Federación Internacional del Trabajo Social. (2021). *Definición global del trabajo social*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>
- Ferrer, N. (2017). Una aproximación al estado actual de los Servicios Sociales. Estrategias básicas para mejorar las intervenciones socioeducativas en el Servicio Básico de Atención Social. *Educación Social. Revista de intervención Socioeducativa*, 65, 156-173.
- García-Granero, E., Flor, M. L., & Callarisa-Fiol, L. J. (2015). Barriers to university–firm knowledge transfer: Evidence from the Spanish context. *The Journal of Technology Transfer*, 40(4), 572–593.
- Gierhake, K., & Fernández-Jardón, C. M. (2022). El papel de las universidades locales en la difusión de innovaciones sociales: El caso del Distrito Metropolitano de Quito. *Visión de Futuro*, 26(1), 149–168.
- Gobierno de Canarias. (2022). *IV Plan Canario sobre adicciones 2022–2024*. <https://www3.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/content/314189f0-4ae8-11ed-9278-552438ed8536/IVPlanCanariosobreadicciones-2022-2024.pdf>
- Asociación Estatal de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales. (2023). *Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales. Informe DEC Comunidades Autónomas -23*.
- Gutiérrez Barroso, J., & Herrera Hernández, J. M. (2023). Investigación aplicada de transferencia de conocimiento e innovación social desde la Universidad en las Políticas Sociales Locales de la infancia y adolescencia. En *La innovación pedagógica y su incidencia en el desarrollo competencias. Especial referencia a las ciencias sociales y jurídicas* (pp. 99-116). Egregius.
- Healy, K., & Meagher, G. (2004). The Reprofessionalization of Social Work: Collaborative Approaches for Achieving Professional Recognition. *British Journal of Social Work*, 34(2), 243-260. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch024>
- Herrera Hernández, J. M. (2012). *Manual de Gestión de Organizaciones proveedoras de Servicios Sociales*. Drago.
- Herrera Hernández, J. M. (2023). Factores y variables que modulan la transferencia e innovación del conocimiento desde la academia, con las corporaciones locales en la mejora de las políticas sociales para la comunidad. En *Congreso Internacional Nodos del Conocimiento (3º. 2022)*, 1454-1455.
- Herrera Hernández, J. M. (2024). Estrategia de coordinación docente de transferencia de conocimiento desde las prácticas de Grado de Trabajo

- Social. En *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales* (pp. 634-653). Dykinson.
- Herrera Hernández, J. M., & Gutiérrez Barroso, J. (2023). Transferencia de conocimiento e innovación social desde la universidad para la ruptura de la brecha digital desde los servicios sociales. *Methodos. Revista de Ciencias Sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.707>
- Hidalgo Lavié, A., Lima Fernández, A. I. (Coords.), & Piedra Cristóbal, J. (Coords.). (2023). *Trabajo Social y Salud Pública: consideraciones sobre el papel del trabajador social en el ámbito sociosanitario*. Sanz y Torres S. L. y Uned.
- Lévesque, B. (2013). Social innovation in governance and public management systems: Toward a new paradigm? En F. Moulart (Ed.), *The international handbook on social innovation*. Edward Elgar.
- Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, 141, 13 de junio de 2019. <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2019/05/02/16/con>
- Ley 5/2010, de 21 de junio, Canaria de Fomento a la Participación Ciudadana. *Boletín Oficial del Estado*, 168, 12 de julio de 2010. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10985>
- Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases del régimen local. *Boletín Oficial del Estado*, 80, 3 de abril de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/l/1985/04/02/7>
- Ley 7/2015, de 1 de abril, de los municipios de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, 101, 28 de abril de 2015. <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2015/04/01/7>
- Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre Prevención, Asistencia, e Inserción social en materia de drogodependencias. Comunidad Autónoma de Canarias. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1998-20139>
- Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre prevención, asistencia e inserción social en materia de drogodependencias. *Boletín Oficial del Estado*, 198, 19 de agosto de 1998. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1998-20139>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>

- López-Cabanas, M. (2019). Servicios Sociales Municipales: Necesidad de una refundación. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 39(2), 89-95.
- López-Cabanas, M. (2019). Servicios sociales municipales: Necesidad de una refundación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 89-95.  
<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2925.pdf>
- Malagón, J., & Sánchez, A. F. (2022). *Guía: ¿Cómo fortalecer el seguimiento de un plan local de infancia y adolescencia?*. UNICEF España.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=8181](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8181)
- Marbán, V., & Rodríguez Cabrero, G. (2014). Estrategias y políticas de inclusión social activa. *Sistema: revista de ciencias sociales*, (233), 29-48.
- Marbán, V., & Rodríguez Cabrero, G. (2014). Estrategias y políticas de inclusión social activa. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, (233), 29-48.
- Ministerio de Salud. (2017). *Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024*. ,  
[https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209 ESTRATEGIA\\_N.ADICCIONES\\_2017-2024\\_aprobada\\_CM.pdf](https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209 ESTRATEGIA_N.ADICCIONES_2017-2024_aprobada_CM.pdf)
- Ministerio de Sanidad (2017). *Estrategia nacional sobre adicciones 2017-2024*.  
[https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209 ESTRATEGIA\\_N.ADICCIONES\\_2017-2024\\_aprobada\\_CM.pdf](https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209 ESTRATEGIA_N.ADICCIONES_2017-2024_aprobada_CM.pdf)
- Moulaert, F., Hillier, J., & Nussbaumer, J. (2020). *Social innovation: Towards a new innovation paradigm*. Routledge.
- Organización Internacional del Trabajo. (2008). *ISCO-08: International Standard Classification of Occupations: Structure, definitions and key cross-national correspondences*. (Vol. 1). International Labour Office.  
<https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/res08.pdf>
- Ormaetxea, I., & Ibaibarriaga, LIOK Laboratorio de Trabajo Social S. Coop. (2022). *Modelo del sistema público de servicios sociales que defiende el trabajo social*. Texto aprobado de forma unánime por Asamblea General del Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social el día 12 de marzo de 2022.
- Ormaetxea, I., & Ibaibarriaga, LIOK Laboratorio de Trabajo Social S. Coop. (2022). *Modelo del sistema público de servicios sociales que defiende el trabajo social*. Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social.
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2008). Methodological challenges of transdisciplinary research. *Natures Sciences Societes*, 16(2), 111-121.  
<https://doi.org/10.1051/nss:2008035>
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2008). Methodological challenges of transdisciplinary research. *Natures Sciences Sociétés*, 16(2), 111-121.  
<https://doi.org/10.1051/nss:2008035>

- Rabadijeva, M., Schröder, A., & Zirngiebl, M. (2018). Building blocks of a typology of social innovation investigating the relationship between social innovation and social change. En J. Howaldt, C. Kaletka, A. Schröder, & M. Zirngiebl (Eds.), *Atlas of Social Innovation. New Practices for a Better Future* (pp. 198-201). Sozialforschungsstelle, TU Dortmund.
- Rabadijeva, M., Schröder, A., & Zirngiebl, M. (2018). Building blocks of a typology of social innovation: Investigating the relationship between social innovation and social change. En J. Howaldt, C. Kaletka, A. Schröder, & M. Zirngiebl (Eds.), *Atlas of social innovation: New practices for a better future* (pp. 198–201). Sozialforschungsstelle, TU Dortmund.
- Relinque Medina, F., Muñoz Moreno, R., Fernández Borrero, M., & Vázquez Aguado, O. (2021). *Informe sobre Investigación e Innovación en los Servicios Sociales de Andalucía*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Relinque Medina, F., Muñoz Moreno, R., Fernández Borrero, M., & Vázquez Aguado, O. (2021). *Informe sobre investigación e innovación en los servicios sociales de Andalucía*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Ruth, B. J., & Marshall, J. W. (2017). A History of Social Work in Public Health. *American Journal of Public Health, 107*(S3), S236–S242. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304005>
- Ruth, B. J., & Marshall, J. W. (2017). A history of social work in public health. *American Journal of Public Health, 107*(S3), S236–S242. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304005>
- UNICEF España (Ed.). (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2823\\_d\\_Informe\\_Indicadores\\_Final\\_UNICEF.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2823_d_Informe_Indicadores_Final_UNICEF.pdf)
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Academic work and social commitment: tensions and challenges for the university. *Educator, 50*(2), 291-305.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). *Academic Work and Social Commitment: Tensions and Challenges for the University*. *Educator, 50*(2), 291–305. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.695>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Academic work and social commitment: Tensions and challenges for the university. *Educator, 50*(2), 291–305.

## USO DE UNA METODOLOGÍA EMERGENTE PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS

---

EFIGENIA FLORES-GONZÁLEZ  
*Universidad Autónoma de Puebla*

### 1. INTRODUCCIÓN

La Biología es una ciencia indispensable en la formación integral de los estudiantes del Nivel Medio Superior, en los últimos años esta ciencia ha evolucionado a pasos agigantados debido a los avances científicos, tecnológicas y en atención a las necesidades pedagógicas que demandan los actores educativos. En este orden de ideas y dada la evolución continua, sigue siendo necesario replantear y actualizar el quehacer dentro del salón de clases para atender los desafíos educativos que se enfrentan actualmente. Aún y cuando las metodologías tradicionales se consideran efectivas en algunos escenarios, es importante destacar que en otros presentan desventajas, como la limitada participación activa del estudiante, la nula implementación de situaciones didácticas que promuevan la resolución de problemas y el pensamiento crítico-reflexivo, elementos indispensables para el desarrollo de un aprendizaje profundo de las ciencias (Guisvert y Lima, 2022). En este sentido, una alternativa para potencializar la participación activa y creativa centrada en un conocimiento contextualizado en la enseñanza de las ciencias biológicas, son la implementación de metodologías emergentes.

En las ciencias biológicas, las metodologías emergentes cobran relevancia debido a que poseen características tales como la flexibilidad, la adecuación a contextos específicos, la implementación de recursos tecnológicos y herramientas innovadoras. Otras bondades de estas metodologías es que integran enfoques centrados en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en retos o problemas (ABP) y la incorporación de recursos digitales, lo que garantiza la interacción entre los

mismos estudiantes y el tema de aprendizaje. La investigación de Patiño y Albornoz (2025) muestra que las metodologías emergentes contribuyen a la comprensión de conceptos y promueven el desarrollo de habilidades prácticas indispensables en la formación científica, como la capacidad de investigación de forma independiente y el trabajo en equipo.

Otro elemento importante de la metodología emergente en el proceso de enseñanza de las ciencias específicamente en la biología, es que promueve el aprendizaje colaborativo y activo, dado que se centra en el estudiante. Para Flores-González (2022) las metodologías con un enfoque centrado en los estudiantes promueven la motivación, el pensamiento crítico reflexivo y la curiosidad, puntos indispensables para la apropiación de conocimientos de ciencias. En este orden de ideas, dicha metodología motiva a los estudiantes a deconstruir sus conocimientos previos a partir de experiencias directas, estudio de situaciones didácticas reales y tareas de casos complejos que representan situaciones de la vida cotidiana y el mundo real. Además, garantizan la personalización del aprendizaje, pues permite que cada estudiante avance y atienda sus necesidades de apropiación del conocimiento a su propio ritmo.

Actualmente la inserción de la tecnología en el campo de la biología ha demostrado ser una herramienta aliada al aprendizaje emergente. Los simuladores, los recursos interactivos y las plataformas educativas proporcionan un espacio para indagar y explorar conceptos básicos de biología de forma atractiva, inversiva e activa, contribuyendo y haciendo visibles los procesos complejos que son complicados de abordar a través de la teoría. La implementación de modelos interactivos y simuladores, aportan significativamente a la apropiación y comprensión de conceptos abstractos, principalmente en los temas de biología, lo que detona una práctica de aprendizaje efectiva, atractiva e innovadora (Cantero y Contreras, 2023). Es así como la incorporación de la tecnología impacta y beneficia positivamente a la comprensión de los temas y contribuye a las necesidades que demandan los estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades digitales.

La incorporación de una metodología emergente en el proceso de enseñanza de la biología demanda una concientización crítica en relación a los métodos de evaluación aplicados en el salón de clase. Las

metodologías emergentes se sustentan en evaluaciones formativas, alineadas a los objetivos de aprendizaje y centradas en el proceso de apropiación del conocimiento, mientras que las evaluaciones tradicionales, se basan en exámenes los cuales se centran en un aprendizaje memorístico y a corto plazo, lo que detona una desventaja muy puntual. De acuerdo con Pérez (2023), el proceso de evaluación debe estar integrado por actividades prácticas, portafolios y exposiciones, como evidencias para que los estudiantes comprueben el dominio del tema, su comprensión y la aplicación al contexto en el que se encuentran inmersos. Por ende, este enfoque además de evaluar conocimientos adquiridos, también permite identificar habilidades de pensamiento crítico-analítico, trabajo colaborativo y resolución de estudios de caso, los cuales son indispensables en el campo de las ciencias, específicamente en el de la biología.

### 1.1. BIOLOGÍA

La biología es una ciencia que se encarga de estudiar a los seres vivos y sus interacciones con el entorno. Hoy en día existen grandes avances tecnológicos que han contribuido al crecimiento de esta ciencia, por lo que es importante que se aborde dentro del ámbito educativo de forma actualizada y acorde a las demandas académicas y a las modificaciones en las múltiples formas de aprenderla. En este escenario es donde la biología como ciencia tiene un enorme radio de oportunidad para desarrollar habilidades críticas y científicas en los estudiantes del nivel medio superior. Es por ello que la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina debe ser activa y contextualizada para que los estudiantes no solo aprendan conceptos de forma mecánica y memorística, si no que los apliquen en su entorno y su vida cotidiana (Sigcha, 2024). Esta nueva forma de mirar a las ciencias, detona una educación activa y significativa, acorde con las exigencias globales actuales como son la sustentabilidad, la crisis ambiental y la salud pública.

En esta plataforma las tecnologías emergentes tienen un rol determinante, pues se encargan de renovar las estrategias pedagógicas de forma continua. En ese sentido, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo como metodologías activas, representan una nueva forma efectiva para la enseñanza y aprendizaje de la biología. Para Vidal

et al. (2025) el aprendizaje basado en problemas ofrece un aprendizaje contextualizado a través de situaciones biológicas reales, promoviendo un aprendizaje personalizado y colaborativo que atraviesa las barreras de la teoría. Dichas metodologías integran a la biología con otras disciplinas de conocimiento, resaltando su importancia en la vida cotidiana del estudiantado y en la atención de dificultades y problemas globales.

El empleo de los recursos tecnológicos en los últimos días ha avanzado a pasos agigantados y se ha convertido en un elemento esencial en la enseñanza de la biología. Tan es así que para una comprensión más a fondo de diversos fenómenos biológicos que no se lograrían ver en un laboratorio convencional, se han integrado plataformas interactivas o simuladores que han solucionado la dificultad de forma eficiente. Es así, como la integración de las tecnologías en el ámbito educativo ha brindado facilidades para tener acceso a la información actual y ha desencadenado una interacción mayor entre el contenido y los estudiantes de forma visual y práctica, lo que contribuye a la apropiación del conocimiento y cultiva la curiosidad científica (Paucar, 2022).

Por otra parte, se considera que la enseñanza de la biología centrada en metodologías emergentes debe poseer una evaluación formativa que considere en todo momento la valoración del proceso de aprendizaje. Para Mabel et al., (2025), es crucial realizar evaluaciones continuas a partir de la reflexión, para ajustar o mejorar el proceso de aprendizaje, que no solo de cuenta de los aprendizajes adquiridos, sino que también rescaten la movilización de saberes y las habilidades para aplicar el conocimiento de la biología en contextos interdisciplinarios. Es importante rescatar que la evaluación formativa no se ciñe a la aplicación y calificación de exámenes, si no va más allá, pues demanda la aplicación de los conocimientos a través de proyectos, presentaciones, trabajo en equipo, debates, etc., que permitan identificar y medir las competencias científicas y creativas de los sujetos.

El abordaje de los problemas relacionados al desarrollo sostenible y ambiental en los contenidos de biología es fundamental para formar estudiantes responsables y conscientes de dichas problemáticas. El aprendizaje y la enseñanza de la biología centrada en una metodología emergente deben integrar esos componentes de forma transversal, formando

a los sujetos para comprender y tratar los desafíos medioambientales globales. Hoy en día la educación ambiental dejó de ser un tema abandonado, actualmente está integrado al currículo de biología. De acuerdo a Alarcón et al., (2019) esos temas deben abordarse empleando metodologías emergentes para lograr una apropiación del conocimiento significativo, que permita a los estudiantes tomar decisiones y actuar de forma responsable e informada para hacer frente a las diversas problemáticas ambientales que acontecen y dañan al planeta día a día.

## 1.2. APRENDIZAJE MEDIADO POR TECNOLOGÍA

Han surgido nuevas posibilidades para la formación científica lo que ha transformado la enseñanza específicamente en el área de biología, esto gracias a la incorporación del aprendizaje mediado por tecnología. De acuerdo a Villón-Briones (2024), las tecnologías de la información y comunicación, brindan herramientas potentes para generar espacios de aprendizajes interactivos y atractivos visualmente, lo que permite a los alumnos examinar y estudiar conceptos biológicos de forma activa. Los laboratorios virtuales, las plataformas de simulación y la realidad aumentada (AR), son algunas de las tecnologías que abonan a la mejora significativa del dominio de procesos biológicos complejos, como son la fotosíntesis y la división celular.

Otra de las ventajas importantes de la tecnología es que permite el acceso a recursos educativos de calidad Cajamarca-Correa et al., (2024). Para Mendoza et al., (2012), los recursos interactivos, las plataformas digitales y los videos educativos son una opción para que los alumnos repasen y refuercen conceptos dentro y fuera del salón de clase, detonando el interés y el aprendizaje autónomo. Dichos recursos brindan a los estudiantes la oportunidad de trabajar a su propio ritmo y consultar los contenidos complementarios de acuerdo a sus intereses. Por lo tanto brinda una flexibilidad y personalización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Actualmente se sabe que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se consideran un detonador de aprendizaje colaborativo (Merlo, 2025 y Ruiz y Rivera, 2025). Es así como los recursos digitales brindan a los estudiantes la oportunidad de colaborar en investigaciones, en proyectos, socializar información o resultados y contribuir de

forma propositiva a la discusión de conceptos científicos de manera síncrona o asíncrona, lo que potencializa el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades comunicativas. Por otra parte, la tecnología también puede actuar como un vínculo para interactuar con expertos y pequeñas redes científicas, brindando un radio de oportunidad y perspectivas con respecto a los temas abordados.

El proceso de evaluación en el aprendizaje con el uso de tecnología, también ha sufrido avances sustanciales facilitando el empleo de métodos más interactivos y dinámicos. Hoy en día existen plataformas para realizar una evaluación digital, las cuales permiten al facilitador llevar un seguimiento continuo y minucioso del avance de los estudiantes, brindando una retroalimentación oportuna y personalizada, acorde a criterios de desempeño alineados a las demandas del programa (Barberá & Suárez, 2021). Los quizzes y pruebas interactivas utilizados como evaluaciones en línea, ofrecen una área de oportunidad que apoya al estudiante a identificar errores y repasar los conceptos clave de forma autónoma.

El uso de la tecnología en la enseñanza de la biología como ciencia permite a los facilitadores aplicar metodologías emergentes que son efectivas, innovadoras y atractivas para el estudiante (Anchundia, 2025). El aprendizaje centrado en la gamificación y los simuladores de fenómenos biológicos a través de software específicos, son metodologías que incrementan el interés del estudiante y facilitan la aplicación de los conceptos teóricos aprendidos, de manera lúdica y práctica.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es determinar si el uso de una metodología emergente para aprender contenidos de biología basada en la lúdica, con aprendizaje activo y colaborativo impacta en el rendimiento académico de los estudiantes de una Preparatoria pública del estado de Puebla.

## 3. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene como cimientos un diseño cuasiexperimental para evaluar el impacto de la enseñanza de la unidad de

aprendizaje curricular de biología a través del uso de una metodología emergente, en contraste con una enseñanza de enfoque tradicional. Con respecto a la muestra se contó con dos grupos, un control y un tratamiento o experimental para poder identificar diferencias en las percepciones de aprendizaje y el rendimiento académico. El grupo experimental fue tratado bajo una metodología emergente, caracterizada por poseer un enfoque flexible y adaptativo que invita a los estudiantes a desarrollar una participación dinámica, resolución de problemas y situaciones didácticas basadas en proyectos. El grupo control fue sometido a una metodología tradicional.

La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes, identificados de forma no aleatoria, pero con características que garantizan la representatividad de la población objetivo en términos de aspectos académicos y demográficos. Los integrantes de la muestra pertenecen a una preparatoria, cursan la asignatura de biología y están distribuidos en dos secciones de 60 estudiantes cada una. De acuerdo a los resultados que arrojó una prueba diagnóstica previa a la investigación, es importante destacar que ambos grupos presentan un nivel académico homogéneo en la unidad de aprendizaje curricular de biología.

Para obtener información en relación al rendimiento académico de los estudiantes se realizaron evaluaciones pre y post-test. Con la finalidad de identificar los conocimientos previos que poseían los estudiantes de biología y tener un parámetro de partida, se aplicó el pre-test antes de iniciar las intervenciones didácticas. Posteriormente, al final de la intervención se aplicó el post-test, esto para identificar y medir los cambios referentes al rendimiento académico de los estudiantes, posterior a la aplicación de las intervenciones centradas en los diferentes enfoques metodológicos. Es importante destacar que los dos test se diseñaron para valorar las mismas habilidades y contenidos de la unidad de aprendizaje curricular de biología.

Con la finalidad de indagar las percepciones de los estudiantes en el grupo tratamiento con respecto al proceso de aprendizaje y uso de la metodología emergente, se diseñó y aplicó un cuestionario, el cual se centró en elementos relacionados a la motivación, el interés en los temas, la participación activa, colaborativa y la autopercepción en

relación al aprendizaje a partir del uso de metodologías emergentes. Aunado a lo anterior, el uso de este cuestionario también tuvo como objetivo recabar información cualitativa para enriquecer los resultados cuantitativos del pre y post-test, para obtener un escenario más completo del impacto de la metodología emergente en el aprendizaje de la biología del nivel medio superior.

Para comparar los resultados entre el grupo control y el grupo experimental, se emplearon pruebas estadísticas que facilitaron la realización del análisis de los datos obtenidos. Se utilizaron pruebas de tipo t de Student para muestras independientes, estas permitieron evaluar las diferencias en los datos arrojados en el pre y post-test del grupo control y el grupo tratamiento o experimental. Para desmenuzar y analizar la información obtenida a través del cuestionario de percepciones del grupo tratamiento, se realizó un análisis descriptivo. Cabe destacar que este tipo de análisis permitió resaltar las tendencias y actitudes sobresalientes con respecto a la metodología utilizada.

Los datos obtenidos en la presente investigación se analizaron e interpretaron a través de pruebas estadísticas, esto con la finalidad de hallar la efectividad del uso de la metodología emergente en comparación a la intervención con un enfoque tradicional en el aprendizaje de la biología. El análisis consistió en realizar comparaciones en las fluctuaciones de las percepciones de los estudiantes con respecto a la metodología emergente y el rendimiento académico. Lo anterior permitió identificar si el enfoque de la metodología emergente tenía un resultado positivo en la mejora del logro académico acorde al programa de biología del nivel medio superior y, en la percepción de los estudiantes hacia el aprendizaje de la biología a través del uso de la metodología emergente.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presenta la interpretación y el análisis de los hallazgos. Para ello es importante destacar que los datos de la presente investigación con respecto a la enseñanza de la Biología sustentada en una metodología emergente, se analizaron desde dos enfoques principales: las percepciones de los estudiantes y el rendimiento académico.

**TABLA 1.** Rendimiento Académico: Comparación de Grupos Experimental y Control.

Grupo	Pre-tratamiento	Post-tratamiento	Mejora en el rendimiento académico
Control	6.5	7.1	+0.6
Experimental	6.3	8.7	+2.4

Fuente: elaboración propia

Con respecto al grupo control se observa un incremento poco significativo, pues fue solo 0.6%. En contraste, el grupo experimental reveló un aumento mayormente significativo en cuanto a la evaluación, con una diferencia de 2.4 puntos entre en pre y post tratamiento. Estos resultados revelan que el grupo tratado con un enfoque tradicional posee un menor rendimiento académico en comparación a los estudiantes que estuvieron sometidos a una metodología emergente.

**TABLA 2.** Percepciones de los Estudiantes con respecto a la Metodología Emergente.

Categoría	Descripción	Frecuencia (%)
Construcción de conocimiento dinámico y significativo	Los estudiantes señalaron que el aprendizaje fue más relevante y/o significativo, integrando conceptos de manera flexible y acorde a sus necesidades de aprendizaje.	85%
Enfoque adaptable e inclusivo	El 90% de la población estudiantil mencionó que el enfoque les permitió participar activa y dinámicamente según sus ritmos en cuanto a tiempo y necesidades de aprendizaje.	90%
Motivación y gamificación	La gamificación se destacó como un elemento importante e indispensable para mantener el interés, especialmente en actividades prácticas que demandaban la aplicación del conocimiento.	80%
Evaluación formativa y sumativa	Los estudiantes valoran el proceso de evaluación, considerando que la evaluación continua no solo califica, sino que apoya el proceso de aprendizaje, pues les brinda una serie de indicadores y descriptores que dan cuenta de su logro académico.	75%

Fuente: elaboración propia

El conjunto de estudiantes que integran el grupo experimental expuso haber vivido una experiencia de aprendizaje significativa, activa, lúdica y adaptada al contexto y necesidades de aprendizaje. Un alto porcentaje señaló las bondades de la metodología al fomentar una participación activa y un enfoque inclusivo. Por otra parte, resaltaron la importancia de la gamificación, como un principal detonador de interés, aspecto significativamente valorado por los sujetos, pues favoreció la aplicación de la creatividad y el pensamiento crítico-reflexivo.

Los resultados también destacan la importancia del seguimiento académico, pues afirman haber experimentado una evaluación formativa que consideran los acompañó en el proceso de aprendizaje e hizo la diferencia entre recibir una calificación e identificar las debilidades y fortalezas durante su aprendizaje.

**TABLA 3.** *Desempeño en Actividades Prácticas y la Resolución de Problemas.*

<b>Grupo</b>	<b>Porcentaje de Aciertos en Actividades Prácticas</b>	<b>Porcentaje de Aciertos en Resolución de Problemas</b>
Control	70%	65%
Experimental	87%	82%

Fuente: elaboración propia

En ambas áreas el grupo control quedó por debajo del grupo experimental, pues ese último obtuvo un 87% de aciertos en actividades prácticas y el 82% en la resolución de problemas o casos relacionados al contexto. Por ende, la metodología empleada al grupo experimental mejoró el rendimiento académico y promovió la aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos a través de acciones prácticas y la solución de situaciones didácticas detonadoras.

**TABLA 4.** *Percepciones del rol de la lúdica.*

<b>Elemento evaluado</b>	<b>Grado de importancia (de acuerdo a las percepciones de los estudiantes)</b>
Mantiene el interés durante el proceso de aprendizaje.	88%
Fomenta la participación activa.	85%
Desarrolla habilidades que promueven la resolución de problemas.	80%
Favorece la creatividad y el pensamiento crítico-reflexivo.	83%

Para los estudiantes, la gamificación fue un componente fundamental que detonó la motivación y la participación activa dentro del aula. Para un alto porcentaje de estudiantes las tareas con tintes lúdicos los mantenía activos e interesados en el contenido, lo que detonaba actitudes que reflejaban el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-analítico y creativo. Estos hallazgos comulgan con las investigaciones que consideran que la gamificación tiene efectos positivos en la construcción de aprendizajes significativos.

En la presente investigación, la metodología emergente en el proceso de enseñanza de la biología da cuenta del logro con respecto a la apropiación del conocimiento, el cual se ve reflejado en porcentajes mayormente positivos, especialmente en comparación con la metodología tradicional. Aunado a lo anteriormente expuesto, los sujetos del grupo experimental perciben que dicha metodología emergente les permitió una experiencia de aprendizaje dinámica, flexible, inclusiva y motivadora, resaltando la efectividad de las evaluaciones formativas y la gamificación. Esto evidencia que las metodologías emergentes contribuyen al rendimiento académico y a la formación integral y activa de ciudadanos más comprometidos con la sociedad, además de desarrollar competencias centradas en la resolución de problemas de su entorno. En añadidura, la enseñanza de la biología bajo una metodología emergente brinda puntos medulares que muestran que dicho enfoque impacta en diversas fases del proceso educativo en contraste con metodologías de corte tradicional.

## 5. DISCUSIÓN

El grupo experimental o tratamiento sometido a una metodología emergente, específicamente en cuanto al rendimiento académico arrojó una mejora significativa en la evaluación, logrando una diferencia de 2.4 puntos, en contraste el grupo control al cual se le aplicó un tratamiento tradicional evidenció solo un proceso de 0.6 puntos. Esos resultados comulgan con investigaciones actuales que hacen énfasis en la efectividad del uso de las metodologías emergentes y activas en el fortalecimiento del rendimiento académico. Para De la Peña y Chaves (2024), las metodologías enfocadas en los estudiantes tales como aprendizaje basado en

la indagación y en proyectos, contribuyen a aumentar el desempeño académico, ya que potencializan una participación activa y contextualizada de los contenidos. Es así como la metodología emergente empleada en el presente estudio brinda elementos sólidos que facilitan un entorno de aprendizaje dinámico, activo y eficaz para los estudiantes.

Con respecto a las percepciones de los estudiantes en cuanto al empleo de la metodología emergente, los hallazgos muestran una alta satisfacción con el tratamiento implementado, pues el 85% de los estudiantes afirmó que el proceso de aprendizaje fue más activo y significativo, resultados que comulgan con las investigaciones de Coronel et al. (2025), pues demuestran que los participantes evalúan positivamente el aprendizaje que contribuye a la apropiación de conceptos de forma atractiva, flexible y activa.

Otra de las ventajas que valoran positivamente los sujetos es la adaptación del tiempo y los ritmos del estudiante, pues el 90% de la muestra afirma que un enfoque inclusivo contribuye y potencializa la experiencia de aprendizaje, tal como lo mencionan Macedo (2023), en cuyas investigaciones resaltan que el elemento flexibilidad favorece la participación de los estudiantes independientemente de sus requerimientos iniciales, pues esa metodología se adapta al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

Para Muñoz et al, (2021), el uso de actividades prácticas centradas en la solución de problemas, detona las habilidades de los alumnos para poner en práctica sus conocimientos en contextos o situaciones de aprendizaje reales incrementando capacidades de pensamiento crítico-analítico en la solución de problemas. En este orden de ideas, la metodología emergente centrada en la interacción dinámica y la aplicación para la vida y desarrollada en el presente estudio, fue exitosa al potencializar esas competencias. En este estudio, con respecto al desempeño en actividades prácticas y resolución de problemas, el grupo tratamiento se posicionó arriba del grupo control con un 87% de efectividad en actividades prácticas y un 82% en la resolución de problemas. Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones de Fernández et al (2021) relacionados al impacto positivo de las metodologías emergentes en el aprendizaje dinámico.

En este orden de ideas, la gamificación como estrategia inmersa en la metodología emergente, para los estudiantes fue considerada un elemento fundamental para la motivación y el aprendizaje. Esto se relaciona con que el 88% de los sujetos resaltó que la gamificación despertaba su curiosidad e interés y, el 85% señaló que promovía una participación activa. Estos hallazgos se corroboran con los estudios de FloresGonzález (2023), quien halló que la gamificación se considera impulsora determinante de la motivación, pues mantiene a los estudiantes atentos, e interesados en el nuevo contenido mostrando una participación activa y dinámica. Por otra parte, las investigaciones de Flores-González (2020), evidencia al elemento gamificación como un detonador de habilidades cognitivas avanzadas tales como: el pensamiento crítico-reflexivo y la solución de problemas, aspectos resaltados por los estudiantes del presente estudio.

Otro elemento positivo de la metodología emergente resaltado por los estudiantes y también presentado como un aspecto crucial, es la presencia de una evaluación formativa, factor mencionado por el 75% de los estudiantes. El proceso de aprendizaje se apoya en la evaluación continua y es claro que este proceso no solo demanda una calificación, si no es una tarea continua centrada en criterios de desempeño, por lo que es uno de los principios medulares del enfoque emergente. Esto se relaciona con los hallazgos de Janeth (2025), quienes afirman que las evaluaciones formativas brindan un seguimiento continuo y personalizado, abonando a la formación integral del estudiante y al desarrollo de criterios de desempeño acorde a los programas basados en competencias.

A partir de lo anterior, en la presente investigación se afirma que la metodología emergente utilizada en la enseñanza de la biología detona la motivación, la participación activa, la solución o problemas de situaciones didácticas contextualizadas, promoviendo un rendimiento académico positivo en contraste con el enfoque de enseñanza tradicional. Estos resultados comulgan con diversas investigaciones previas que señalan que las metodologías activas, inclusivas y enfocadas en el estudiante, son altamente eficaces y eficientes para el logro del aprendizaje académico. Así mismo la gamificación acompañada de una evaluación formativa son determinantes para mejorar la formación integral del

estudiante dentro del proceso educativo, adoptando un rol crucial en la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que esta metodología se considera una herramienta prometedora para alcanzar el logro académico que demanda el proceso de enseñanza de la biología.

## 6. CONCLUSIONES

El uso de una metodología emergente en el proceso de enseñanza de la biología ha evidenciado un impacto positivo en la formación académica de los estudiantes de nivel medio superior, pues contribuyó significativamente para que los estudiantes miraran desde otro ángulo el proceso de aprendizaje de la biología. A través de la implementación de prácticas centradas en un diseño tecno pedagógico e innovador enfocado en la lúdica, el aprendizaje participativo y activo, se creó un entorno dinámico y colaborativo, generando una responsabilidad y compromiso mayor por parte de los estudiantes con respecto a la apropiación de los contenidos.

La capacidad de adaptación a los requerimientos y características individuales de los estudiantes, es uno de los elementos más relevantes que brinda la metodología emergente, lo cual promueve una enseñanza eficiente y personalizada. La implementación de tareas que demandan la resolución de casos o el aprendizaje basada en problemas o proyectos, la discusión en plenaria y retroalimentación bidireccional en el grupo, aportó al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo indispensables para la comprensión y dominio de las ciencias biológicas.

Los hallazgos obtenidos a partir de la incorporación de métodos colaborativos y lúdicos, muestran que los estudiantes logran subir de calificación, tienen mayor apertura y experimentan un cambio de actitud hacia el aprendizaje de los contenidos de biología, pues les parece una unidad de aprendizaje curricular accesible e indispensable para su vida cotidiana. Dicho enfoque detonó un entorno en el que los actores principales eran los estudiantes, lo que aumentó su seguridad académica, la motivación y, por ende, la responsabilidad de gestionar de manera efectiva su proceso de aprendizaje.

A partir de esos resultados, se obtienen las siguientes conclusiones: las metodologías emergentes centradas en enfoques con mayor flexibilidad,

activo y participativo, pueden considerarse un elemento fundamental para contribuir positivamente a la enseñanza de las ciencias naturales. Por ende, se propone la incorporación de las metodologías emergentes en los programas educativos, para promover una formación educativa integral centrada en lo interactivo y adecuada a las necesidades del contexto actual, con la finalidad de atender las demandas académicas de un entorno globalizado y tecnológico. Así mismo se destaca que el uso de las metodologías emergentes contribuirá al rendimiento académico y al desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo, creativo y útil para la vida.

## 7. REFERENCIAS

- Alarcón Avella, E. Y., Ovalle Barreto, S. A., & Velandia Torres, B. Y. (2019). Los proyectos ambientales escolares y su articulación con las TIC. *Conrado*, 15(70), 168-174. <https://bit.ly/44fsBZA>
- Anchundia Anchundia, J. A. (2025). Aplicativo informático con realidad aumentada como estrategia didáctica en la asignatura de biología para los estudiantes del bachillerato del colegio americano de manta (bachelor's thesis, jipijapa-unesum). <https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/7891>
- Barberá-Gregori, E., & Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (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. DOI: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124>
- Cantero Ariza, J. D., & Contreras Álvarez, M. A. (2023). Flipped classroom o aula invertida con simuladores interactivos para el aprendizaje de la biología en educación básica secundaria. <https://bit.ly/3GwKudc>
- Coronel, P. C. P., Molina, M. C. A., Coronel, P. C. P., Pinos, M. G. P., & Guamán, B. F. E. (2025). Currículo transcomplejo para la didáctica y aprendizaje emergente: Transcomplex curriculum for didactics and emergent learning. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2595-2603. DOI:<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3786>

- De-la-Peña, C., & Chaves\_Yuste, B. (2024). Metodología activa y digitalizada en L2: Efecto en el rendimiento académico. *Revista signos*, 57(114), 52-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342024000100052>
- Flores-González, N. (2020). Authentic-interactive activities to promote oral production on a virtual platform. *Journal of Applied Computing*. 4(15), 26-35. DOI: 10.35429/JCA.2020.15.4.26.35
- Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 6(2), 99–115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>
- Flores-González, N. (2023). La gamificación como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés en la virtualidad. En C. Hervás-Gómez, P. R. Graván, J. García, y C. Argüello. *Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje* (pp. 381-401). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9244015>
- Guisvert Espinoza, R. N., & Lima Cucho, L. I. (2022). La gamificación en el aprendizaje de la matemática en la Educación Básica Regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1698-1713. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.447>
- JANETH, Z. V. J. (2025). *El rendimiento académico: reflexión sobre el acompañamiento educativo en estudiantes de básica, cantón buena fe* (Master's thesis, BABAHOYO). <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/18338>
- Mabel, M. B. G., Haz, V. S. V., Ríos, A. M. Z., & Llaguno, L. S. V. (2025). Desarrollo de la competencia matemática a través de proyectos interdisciplinarios. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 278-285. DOI: <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.410>
- Macedo, A. M. P. (2023). Aprendizaje autónomo del estudiante de educación básica: Una revisión bibliográfica. *UCV-SCIENTIA*, 15(1), 72-86. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a6>
- Mendoza, A. M., Ibarra, A. L., & Montoya, M. S. R. (2012). Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza de las ciencias en ambientes de educación básica enriquecidos con tecnología educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5831431>
- Merlo, C. A. N. (2025). Modelo Pedagógico mediado por el uso de las TIC para el Desarrollo de Competencias Matemáticas en Estudiantes de Secundaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 246-260. DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.839>
- Muñoz, J. A. E., Vergara, A. N. C., & Parga, D. L. (2021). Habilidades de pensamiento crítico y modelos en los tpl para la enseñanza de la química en educación media: una revisión. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 3059-3071. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15437>

- Patiño, E. M. R., & Albornoz, D. R. M. (2025). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Tendencias Emergentes en el Desarrollo de Habilidades Financieras: Análisis Sistémico. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 7538-7563.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10077144>
- Paucar Solano, G. (2022). Aprendizaje experiencial de la ciencia y tecnología para desarrollar la actitud científica de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria.  
<https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14597/4891>
- Pérez, F. D. M. R. (2023). Percepción de la evaluación educativa en la voz de estudiantes de educación superior. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 6(1), 108-122. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i1.113>
- Ruiz, L. A. B., & Rivera, H. M. L. (2025). Las metodologías activas de aprendizaje: un imperativo del siglo XXI en la educación media superior. *Revista Reforma Siglo XXI*, 31(122), 57-61.  
<https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/806/748>
- Sigcha, C. D. R. (2024). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza–aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(10), 1-10.  
DOI:<https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.099>
- Vidal, G. G., Vilar, L. G., & Vidal, G. G. (2025). Explorando el Aprendizaje Basado en Problemas: Un Análisis Semántico de la Percepción Estudiantil. *MUNDO RECURSIVO*, 8(1), 67-91. <https://bit.ly/3TtkYIR>
- Villón-Briones, M. J., Estrella, V. A., Bastidas, L. D., & Rodríguez, D. A. (2024). Sumergiéndose en el metatarso educativo: Revolucionando la enseñanza con mundos virtuales de aprendizaje interactivas. *MQRInvestigar*, 8(2), 958-976. DOI: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.958-976>

## PANDEMIA Y ESTILO DE VIDA INFANTIL: ACTIVIDAD FÍSICA Y NUTRICIÓN EN ESCOLARES

---

LUIS MARQUÉS-MOLÍAS  
*Universitat Rovira i Virgili*

MIRIAM SEGURA-MEIX  
*Universitat Rovira i Virgili*

LUCÍA SAGARRA-ROMERO  
*Universidad San Jorge*

### 1. INTRODUCCIÓN

La situación de pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y generada por el coronavirus COVID-19 obligó a modificar y adaptar muchas actividades y rutinas del día a día de la población. En el ámbito educativo, la inesperada situación de confinamiento global provocó, entre otras cosas, la suspensión indefinida de las clases en todos los niveles de escolarización, de las actividades deportivas extraescolares y el cierre de las instalaciones deportivas y de ocio.

El proceso de enseñanza y aprendizaje sufrió un cambio radical en pocos días y los equipos docentes tuvieron que hacer un ingente esfuerzo para adaptarse a la nueva situación, convirtiendo la virtualidad en protagonista de la docencia (Bonilla-Guachamín, J. A., 2020, García-Peñalvo, F.J. 2020).

Estos cambios afectaron también a la práctica de educación física (EF) en el aula, hecho que tuvo un impacto en el nivel de actividad física (AF) diaria y semanal de los alumnos (Hall-López, J. A., Ochoa-Martínez, P. Y. & Alarcón Meza, E. I., 2022; Castañeda-Babarro et al., 2020). Frente a esta realidad, la OMS recomendó que durante el confinamiento los alumnos se mantuvieran físicamente activos y siguieran cultivando hábitos de vida saludables (Isidori, 2020). Sin embargo, pese a estas recomendaciones mundiales, la pandemia no ayudó a aumentar los niveles

de práctica. Tan es así que, algunos estudios (Blocken et al., 2020; García-Tascón et al. 2021; IBV, 2020), evidenciaron entre la población, una disminución significativa en la intensidad (entre el 18 y 30% en modalidades de actividad física vigorosa y moderada, respectivamente), la cantidad y el tipo de AF realizada durante la época de confinamiento. En la misma línea, otros autores estimaron en un 16% el incremento de porcentaje total de personas que no realizaban ninguna AF durante el confinamiento, y una tasa de abandono de la práctica física habitual del 5,6% (García-Tascón et al., 2021; Baena-Morales et al. 2021).

En adultos y adolescentes, la limitación de la práctica deportiva al aire libre, así como el cierre de instalaciones deportivas provocó un incremento de la inactividad y un aumento de la práctica de actividades virtuales y/o sedentarias (Esparza-Varas et al, 2022). Además, la disminución de la práctica física durante la situación de confinamiento implicó igualmente cambios notables en los patrones de la alimentación y un aumento en la ingesta de alimentos. En el caso de niños y adolescentes, estos patrones se asociaron con un mayor consumo de productos procesados y de baja calidad nutricional, así como un menor consumo de productos frescos (Ammar, et al, 2020; Almendra-Pegueros, et al. 2021).

En la actualidad, la relación entre inactividad física y una alimentación poco saludable ha sido ampliamente demostrada y se asocia con problemas de salud serios como la obesidad, problemas respiratorios, entre otros (OMS, 2020; ACSM, 2000).

Estos hechos han generado cierta preocupación porque se desconocían las repercusiones que el cierre de los centros educativos, debido a la pandemia y confinamiento mundial, podría tener en el estilo de vida de los escolares y, por ende en su salud (Alarcón-Meza & Hall-López, 2021, en Sierra-Díaz, et al., 2021).

La inactividad física ha sido considerada un problema de salud a nivel mundial desde antes de la pandemia (OMS, 2020; Pedraza, 2019; Ambroa de Frutos, 2016). Tan es así que la inactividad física global antes de la COVID-19 era del 75% (Guthold et al., 2018). En España, los últimos datos recogidos en el estudio ALADINO (2019) indican que los niños y niñas escolarizados en edades de 6 a 9 años muestran una

prevalencia de sobrepeso del 23,3% y de obesidad del 17,3%. De acuerdo con Rodríguez-Fernández (2021), entre el 5,7% y el 20% de los escolares no practican AF y el 33,8% sólo lo hace durante el fin de semana.

En base a nuestro conocimiento escasos estudios hasta la fecha han analizado cómo la pandemia ha podido impactar en el estilo de vida de los niños españoles en edad escolar.

Por ello, el objeto del presente estudio es: conocer el nivel de AF y el estado nutricional de una población de escolares de la provincia de Tarragona durante un período de confinamiento y determinar la relación entre estas dos variables.

## 2. OBJETIVOS

El objeto del presente estudio fue conocer el nivel de AF y el estado nutricional de una población de escolares de la provincia de Tarragona (España), durante un período de confinamiento.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES

Se trata de un estudio observacional de carácter descriptivo y corte transversal. Se incluyó un total de 352 participantes, 189 niños y 163 niñas (edad media de  $10,21 \pm 1,0$  años), escolarizados en la etapa de educación primaria y pertenecientes a cinco centros educativos de la provincia de Tarragona: Col·legi Diocesà Sagrada Família (n=85); Institut Escola El Temple (n= 182); Escola Guillem Fortuny (n=42); Escola de Pràctiques (n=31) y Escola Sant Pere i Sant Pau (n=12).

Los centros (3 de titularidad pública y 2 de titularidad privada) fueron seleccionados por conveniencia en base a su distribución en el territorio y su disponibilidad para participar en el estudio. El estudio se realizó durante los meses de marzo y abril de 2021. Inicialmente, la dirección de cada centro escolar envió una carta a las familias en la que se informaba sobre el tipo de estudio, la voluntariedad y la información a recoger.

### 3.2. RECOGIDA DE DATOS

La recolección de la información se realizó durante tres semanas (del 1 al 21 de marzo). Se utilizó la herramienta de formularios de Microsoft Forms con credenciales profesionales, utilizando un cuestionario en línea autoaplicado. Se envió un enlace a todas aquellas familias que previamente habían firmado el consentimiento informado para su participación en el estudio.

#### Valoración del nivel de actividad física

Para valorar el nivel de AF de los escolares en los últimos 7 días y en distintos momentos de cada día, se utilizó el cuestionario autoadministrado de AF IPAQ-C (Martín-Bello, C., 2020), en el que se incluyeron dos preguntas sobre la realización de actividades extraescolares durante los cursos 20/21 y 21/22. La herramienta consta de 10 ítems; los 9 primeros recogen información sobre la actividad en la clase de educación física, los medios de transporte que el niño/a usa o a qué actividades dedica su tiempo libre. Finalmente, el ítem 10 evalúa si existe alguna enfermedad o acontecimiento que haya impedido la práctica de AF en la última semana.

El cuestionario se puntúa mediante una escala Likert con valores de 1 a 5 para cada uno de los 9 primeros ítems mientras que el ítem 10 evalúa de forma dicotómica (sí/no).

El resultado global del test es una puntuación media de 1 a 5, de tal forma que las puntuaciones más altas indican un mayor nivel de actividad.

Finalmente, se administró un cuestionario (elaboración propia) para registrar datos sobre las actividades extraescolares. Se incluyeron dos preguntas sobre la realización de actividades extraescolares durante el curso escolar pasado y el vigente.

#### Valoración del estado nutricional

Para valorar el estado nutricional de los participantes se utilizó el test rápido Krece-Plus (Serra, L., 2003). Consta de 16 ítems que permiten medir la adecuación y la adherencia de la alimentación del individuo a la dieta mediterránea. Las puntuaciones menores o igual a 5 se

relacionan con una dieta de baja calidad; de 6 a 8 con una dieta de calidad media y mayor o igual a 9 con una dieta de alta calidad.

Los patrones de conducta alimentaria fueron valorados mediante el cuestionario infantil de comportamiento alimentario CEBQ. Consta de 35 ítems agrupados en 8 dimensiones: disfrute de los alimentos (DA), respuesta a los alimentos (RA), sobrealimentación emocional (SOE), deseo de beber (DB), respuesta a la saciedad (RS), lentitud para comer (LC), subalimentación emocional (SUE) y exigencia a los alimentos (EA). Dichas dimensiones se agrupan en dos categorías: Antiingesta o evitación de la comida (LC, SUE, EA, RS) caracterizada por la disminución de la ingesta de alimentos, y Proingesta o atracción por la comida (DA, DB, RA, SOE) que estimulan la ingesta alimentaria. La escala de valoración que utiliza se cuantifica como: nunca=1, casi nunca=2, a veces=3, con frecuencia= 4, siempre= 5.

### 3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis descriptivo univariante, para las variables cuantitativas, previa comprobación de la distribución normal mediante el test Shapiro-Wilk. La media, desviación estándar (DE) y porcentajes se presentan como estadísticos descriptivos de las variables registradas.

Para las variables cualitativas se calcularon las frecuencias absolutas y los porcentajes de cada categoría.

En el análisis inferencial univariante, para las variables cuantitativas, se calculó el intervalo de confianza para la media, para acompañar a las medidas descriptivas. En el análisis bivariante, cuando la variable dependiente era cualitativa, se elaboraron tablas cruzadas. Se realizó la prueba chi-cuadrado de homogeneidad y el análisis de los residuos estandarizados para buscar las asociaciones entre categorías.

En el caso de las variables dependientes cuantitativas, realizaron contrastes paramétricos (Prueba t para muestras independientes) cuando la variable seguía una distribución Normal o contrastes no paramétricos (Prueba de Mann-Whitney [en la comparación de dos grupos] o Prueba de Kruskal-Wallis [en la comparación de más de dos grupos]) cuando la variable no seguía una distribución normal. En todos los análisis inferenciales se

ha considerado un nivel de confianza del 95%. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS para Windows, versión 25.0

### 3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este trabajo fue aprobado por la oficina de coordinación y asesoramiento en seguridad y protección de datos de la Universidad Rovira i Virgili el 20 de diciembre de 2020 (URV\_DPD\_13-20\_Informe estudi ADHERFIS\_v1.0).

## 4. RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados del estudio estructurados en varios apartados. El primer apartado hace referencia a la distribución total de la muestra según el centro escolar y el género. En el segundo apartado, se presentan los resultados relacionados con el nivel de actividad física de los escolares. El tercer apartado ofrece los resultados relacionados con la valoración del análisis nutricional. Por último, el cuarto apartado corresponde a la comparativa entre los datos obtenidos del nivel de actividad física y el nutricional.

### 4.1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

En el siguiente apartado se muestra la distribución de los participantes según el centro escolar y el género (tabla 1). Se observa que en todos los centros escolares existe una distribución homogénea.

**TABLA 1.** Distribución de los participantes por género y centro escolar. Participación en actividades deportivas extraescolares y comparativa.

	Edad media	DE
Centro educativo (n=352)	10.2	1.0
Frecuencia (%)	Niños	Niñas
Escola de Pràctiques (EP, n=31)	54.8	45.2
Sagrada Família (SF, n=85)	57.6	42.4
Guillem Fortuny (GF, n=42)	47.6	52.4
Sant Pere i Sant Pau (SP, n=12)	58.3	41.7
El Temple (ET, n=182)	52.7	47.3

## 4.2. ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR

Los resultados relacionados con la práctica deportiva extraescolar se muestran en la tabla 2. En la comparativa entre cursos escolares (19/20 vs 20/21), se observa un descenso del 26% aprox. en los niveles de AF extraescolar.

Se observa que del total de los alumnos que no realizaban actividad deportiva extraescolar el curso 19/20, el 91.4% siguen sin realizarla el 20/21, mientras que el 8.6% han pasado a realizarla. Por otra parte, de los alumnos que el curso 19/20 sí realizaban actividad deportiva extraescolar, el 65.6% continúan realizando en el 20/21, mientras que el 34.4% han dejado de hacerlo. En la comparativa por género se encuentran resultados similares a los globales.

**TABLA 2.** Nivel de actividad física global, por género y por centro escolar (Escala IPAQ-C)

Centro escolar	Poco activo/a	Muy activo/a	P-value
Global	329 (93.5%)	23 (6.5%)	
Por género			
Masculino	171 (91.4%)	16 (8.6%)	0.108
Femenino	156 (95.7%)	7 (4.3%)	
Por colegio			
EP	31 (100%)	0 (0.0%)	0.334
SF	77 (90.6%)	8 (9.4%)	
GF	40 (95.2%)	2 (4.8%)	
SP	12 (100%)	0 (0.0%)	
ET	169 (92.9%)	13 (7.1%)	

EP: Escuela de Pràctiques; SF: Sagrada Família; GF: Guillem Fortuny; SP: Sant Pere i Sant Pau; ET: El Temple.

Se observa que la mayoría de los niños y niñas (n=329) tienen una conducta de actividad semanal “Poco activa”, superior al 90% en ambos casos (91.4%-95.7%, niños (n=171) y niñas (n=156), respectivamente). Mientras que únicamente el 6,5% (n=23) tienen una conducta “Muy activa”. Al comparar los resultados entre géneros, se observa la misma tendencia.

Finalmente, en el análisis de nivel de AF según el centro escolar de referencia, se observa que de forma global los niños y niñas tienen una

conducta de actividad semanal “poco activa”, EP, 100% (n=31); SF, 90.6% (n=77); GF, 95.2% (n=40); SP, 100% (n=12) y ET, 92.9% (n=169).

### 4.3. ESTADO NUTRICIONAL

La tabla 3 muestra el análisis obtenido según la escala Krece Plus. Se observa que, tanto en el global de la muestra, como en los resultados por género y colegio, la mitad de los escolares, 50%, presenta una dieta de calidad media, un 32.4% alta y un 17.6% baja. No se observan diferencias significativas en el nivel nutricional de los niños y niñas.

En la comparativa entre centros escolares (tabla 4), las puntuaciones medias del nivel nutricional y las relacionadas con la dieta de calidad media muestran diferencias significativas ( $p < 0.001$ ,  $p < 0.023$ ; respectivamente).

En el análisis nutricional correspondiente a la frecuencia y características de la ingesta, se observó que el 93,75% de los participantes, desayunaba todos los días; siendo el 72.73% los que desayunaban un cereal o derivado y un 69.32% un producto lácteo. En relación con el consumo de bollería industrial o golosinas, se observó que un 17 y 15.6% de los escolares los tomaban respectivamente.

Por último, un 7.39% de los alumnos manifestaron que acudían o consumían (como mínimo) una vez por semana alimentos de restaurantes de comida rápida.

**TABLA 3.** Nivel nutricional (Escala Krece Plus) según el género

Krece Plus	Global	Masculino	Femenino	p
Media (Desv.Típ.)	0.47 (0.14)	0.468 (0.14)	0.471 (0.13)	0.586 <sup>1</sup>
IC media (95%)	0.45 – 0.48	0.448 – 0.489	0.451 – 0.491	
Mediana (RI)	0.50 (0.19)	0.50 (0.19)	0.44 (0.19)	
Nivel nutricional muy bajo	62 (17.6%)	36 (19.3%)	25 (15.3%)	0.188 <sup>2</sup>
Nivel nutricional medio	176 (50.0%)	85 (45.5%)	90 (55.2%)	
Nivel nutricional alto	114 (32.4%)	66 (35.3%)	48 (29.4%)	
<sup>1</sup> Prueba de Mann-Whitney. <sup>2</sup> Prueba Chi-cuadrado.				

**TABLA 4.** Nivel nutricional (Escala Krece Plus) según el centro escolar

Krece Plus	EP	SF	GF	SP	ET	p
Media (Desv.Típ.)	0.44 (0.12)	0.47 (0.15)	0.41 (0.11)	0.40 (0.13)	0.49 (0.14)	<0,001 <sup>1</sup>
IC media (95%)	0.39 – 0.48	0.44 – 0.50	0.37 – 0.44	0.32 – 0.48	0.47 – 0.51	
Mediana (RI)	0.44 (0.13)	0.50 (0,19)	0.38 (0.19)	0.41 (0.19)	0.50 (0.20)	
Nivel nutricional muy bajo	7 (22.6%)	14 (16.5%)	13 (31.0%)	4 (33.3%)	24 (13.2%)	0,023 <sup>2</sup>
Nivel nutricional medio	17 (54.8%)	43 (50.6%)	22 (52.4%)	7 (58.3%)	87 (47.8%)	
Nivel nutricional alto	7 (22.6%)	28 (32.9%)	7 (16.7%)	1 (8.3%)	71 (39.0%)	
<sup>1</sup> Prueba de Kruskal-Wallis. <sup>2</sup> Prueba Chi-cuadrado.						

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos en la escala CEBQ. Se observa que, tanto en el global de la muestra, como en los resultados por género, la media en la escala CEBQ se sitúa en torno al valor 2,74. En el análisis por género, se comprueba que no hay diferencias significativas en el comportamiento alimentario de niños y de niñas ( $p=0.493$ ). En la comparativa por centros (tabla 6), se observan puntuaciones mayores para los alumnos del centro ET ( $p<0.001$ ).

**TABLA 5.** Comportamiento alimentario (Escala CEBQ) según el género

CEBQ	Global	Masculino	Femenino	p
Media (Desv.Típ.)	2.74 (0.52)	2.73 (0.59)	2.74 (0.44)	0.493 <sup>1</sup>
IC media (95%)	2.68 – 2.80	2.64 – 2.82	2.66 – 2.81	
Mediana (RI)	2.68 (0.59)	2.65 (0.54)	2.71 (0.66)	
<sup>1</sup> Prueba de Mann-Whitney.				

**TABLA 6.** Comportamiento alimentario (Escala CEBQ) según el centro escolar

CEBQ	EP	SF	GF	SP	ET	p
Media (Desv.Típ.)	2.57 (0.32)	2.60 (0.37)	2.51 (0.33)	2.85 (0.52)	2.89 (0.60)	<0,001 <sup>1</sup>
IC media (95%)	2.45 – 2.69	2.51 – 2.68	2.40 – 2.63	2.52 – 3.18	2.79 – 2.99	
Mediana (RI)	2.53 (0.47)	2.54 (0.52)	2.49 (0.46)	2.84 (0.51)	2.85 (0.71)	
<sup>1</sup> Prueba de Kruskal-Wallis.						

#### 4.4. RELACION ACTIVIDAD FÍSICA Y ESTADO NUTRICIONAL

En el análisis de los resultados obtenidos en la escala del estado nutricional CEBQ y su posible relación con el nivel de AF (IPAQ-C) se muestran en la tabla 7.

Al relacionar el estado nutricional con el nivel de AF de la totalidad de la muestra (tabla 8), se observaron asociaciones significativas en varios dominios como la proingesta ( $p<0.048$ ), incluido el deseo de beber ( $p<0.019$ ) y la exigencia a los alimentos ( $p<0.015$ ).

**TABLA 7.** Estado nutricional y actividad física, global y por género

	Poco activo	Muy activo	p
	Total (niños/as)		
Proingesta	2,65±0,66	2,99±0,87	0,048'
Disfrute de los alimentos	3,76±0,73	3,99±0,87	0,214
Respuesta a los alimentos	2,44±0,99	2,88±1,14	0,076
Sobrealimentación emocional	2,04±0,90	2,16±1,08	0,610
Deseo de beber	2,37±0,92	2,92±1,17	0,019'
Antiingesta	2,72±0,52	2,94±0,53	0,097
Respuesta a la saciedad	2,75±0,65	2,98±0,71	0,175
Lentitud para comer	2,62±0,66	2,71±0,66	0,594
Subalimentación emocional	2,57±0,90	2,81±1,07	0,301
Exigencia a los alimentos	2,93±0,52	3,25±0,62	0,015'
	Niños		
Proingesta	2,61±0,69	2,96±0,80	0,085
Disfrute de los alimentos	3,71±0,80	3,95±0,91	0,407
Respuesta a los alimentos	2,32±0,93	2,71±0,98	0,153
Sobrealimentación emocional	2,01±0,91	2,21±1,19	0,699
Deseo de beber	2,40±0,97	2,97±1,07	0,055
Antiingesta	2,74±0,60	2,98±0,51	0,075
Respuesta a la saciedad	2,76±0,73	3,18±0,70	0,031'
Lentitud para comer	2,64±0,72	2,73±0,62	0,639
Subalimentación emocional	2,60±0,95	2,61±0,95	0,989
Exigencia a los alimentos	2,96±0,57	3,38±0,49	0,007''
	Niñas		
Proingesta	2,67±0,61	3,03±1,08	0,245
Disfrute de los alimentos	3,79±0,65	4,04±0,87	0,327
Respuesta a los alimentos	2,54±1,01	3,20±1,43	0,171
Sobrealimentación emocional	2,04±0,87	2,06±0,95	0,972

Deseo de beber	2,32±0,85	2,83±1,44	0,387
Antiingesta	2,70±0,43	2,86±0,60	0,613
Respuesta a la saciedad	2,76±0,56	2,60±0,61	0,532
Lentitud para comer	2,60±0,59	2,67±0,79	0,968
Subalimentación emocional	2,54±0,85	3,17±1,27	0,093
Exigencia a los alimentos	2,90±0,46	3,01±0,81	0,948
Media±DTip. <sup>1</sup> Prueba t <sup>2</sup> Mann-Whitney * Significativo al 5% ** Significativo al 1%			

**TABLA 8.** Nivel nutricional y actividad física, global y por género

		Poco activo	Muy activo	Total
Niño	Nivel nutricional muy bajo	19.9%	12.5%	19.3%
	Nivel nutricional medio	46.8%	31.3%	45.5%
	Nivel nutricional alto	33.3%	56.3%	35.3%
Niña	Nivel nutricional muy bajo	16.0%	0.0%	15.3%
	Nivel nutricional medio	56.4%	28.6%	55.2%
	Nivel nutricional alto	27.6%	71.4%	29.4%
Total	Nivel nutricional muy bajo	18.2%	8.7%	17.6%
	Nivel nutricional medio	51.4%	30.4%	50.0%
	Nivel nutricional alto	30.4%	60.9%	32.4%

## 5. DISCUSIÓN

La finalidad del presente estudio fue conocer el nivel de AF y el estado nutricional de los niños y niñas en edad escolar y la relación entre ambos en tiempos de pandemia en la provincia de Tarragona (España). Los principales hallazgos de este estudio muestran que en una situación de post pandemia, el cómputo semanal de AF en escolares es bajo (poco activo); además, se observa que los hábitos alimentarios del grupo poblacional estudiado son de calidad media.

La situación sobrevenida por la COVID-19 generó una situación sin precedentes a nivel global y un impacto con repercusiones severas en la población mundial. De acuerdo con Yelizarova, O et al. (2022), el estado de confinamiento estricto tuvo repercusiones en los niveles de AF de los alumnos en edad escolar, provocando una notable disminución de la práctica física. Medrano et al. (2021), en un estudio realizado con escolares

( $12.1 \pm 2.4$  años) en el contexto español ( $n=290$ ), cuantificaron una reducción de esta de hasta 91 minutos diarios. Estos datos están en consonancia con los resultados de nuestro estudio en el que se observó que un 91% de los escolares de la provincia de Tarragona manifestaron ser físicamente “poco activos” en el curso escolar reanudado tras la pandemia.

Es evidente que las restricciones impuestas por la COVID-19 han generado un impacto en los niveles generales de actividad (y por ende de AF) para diferentes grupos poblacionales, entre ellos los niños en edad escolar. En nuestro estudio se observa que, en el período de post pandemia, en el que se recuperó parcialmente la actividad deportiva extraescolar, disminuyeron en un 25.8% los escolares que realizaban AF extraescolar, manteniéndose en un 91.4% la tasa de casos que seguían sin realizarla. Estos datos son un reflejo del impacto que la COVID-19 ha tenido en el comportamiento de AF en el ámbito educativo. En la misma línea de nuestros resultados, Mayra, S. T., Kandiah, J., & McIntosh, C. E. (2022), en una revisión sistemática de los estudios realizados sobre COVID-19 y alimentación en Estados Unidos, observaron reducciones importantes en la cantidad de AF realizada en todos ellos. En este sentido, Salway, R et al. (2023), en un estudio llevado a cabo en Reino Unido en el que se cuantificó el nivel de AF en escolares ( $n=1296$ ) mediante el uso de acelerometría, se observó que tras la pandemia existía una reducción de 7 a 8 minutos diarios en la AF moderada y vigorosa y un aumento del comportamiento sedentario.

Es evidente que estos datos son un reflejo de los cambios que la situación de confinamiento y aislamiento social han producido sobre los patrones de AF semanal y práctica deportiva extraescolar. Concretamente, las medidas provisionales de desconfinamiento aplicadas en el territorio español, basadas en normas estatales como la reanudación de la práctica deportiva con aforos reducidos, distancia mínima interpersonal o el número de personas máximo permitido en la actividades deportivas grupales han podido influir negativamente en la continuidad de la prácticas deportivas extraescolares.

La pandemia ha afectado significativamente el estilo de vida de los niños en edad escolar, especialmente en lo que respecta a su estado nutricional. Tal como señalan Cena et al. (2021), durante el período de

confinamiento los niños aumentaron su ingesta de alimentos, produciendo un incremento del peso corporal. De manera similar, Pietrobelli et al. (2020), en una encuesta realizada a 41 niños con obesidad (entre 6 y 18 años), observaron un aumento significativo en el consumo de patatas fritas ( $0,54 \pm 0,86$ ), carne roja ( $1,66 \pm 2,10$ ) y bebidas azucaradas ( $0,50 \pm 1,08$ ) durante dicho período.

Contrariamente a lo que indican otros estudios, los resultados del presente trabajo muestran una tendencia alimentaria positiva, caracterizada por un mayor consumo de alimentos saludables y una menor ingesta de productos con bajo valor nutricional. Se confirma, además, que más del 70 % de los estudiantes consumían fruta y verdura a diario; un 61,36 % declararon comer pescado con regularidad, y el 70,45 % consumían legumbres más de una vez por semana.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Ventura et al. (2021), en un estudio realizado en Cataluña con una muestra de 3,464 escolares de entre 6 y 16 años (el 37,3 % menores de 6 años; el 36,5 % entre 6 y 10 años; y el 26,2 % entre 11 y 16 años), en el que se evaluó la adherencia a la dieta mediterránea. En dicho estudio, el 53,2 % de los participantes presentaron una alta adherencia a este patrón alimentario.

Asimismo, se observan patrones nutricionales similares a los existentes antes de la pandemia, con niveles de adherencia comparables (53 % frente al 52 %), tal como fue reportado previamente por Serra-Majem (2004).

Estos resultados pueden estar relacionados con el perfil socioeconómico y educativo de las familias de los colegios concertados, donde habitualmente se observa una mayor conciencia sobre hábitos de vida saludables, así como una mayor capacidad de acceso a alimentos frescos y nutritivos.

Al comparar el nivel de AF de los participantes con el nivel nutricional, se observa que los niños físicamente muy activos poseen patrones alimentarios de mejor calidad (60,9%); mientras que en los niños poco activos la calidad de la dieta es media (46,8%).

Esta disparidad entre resultados puede estar relacionada con el hecho de que la situación de confinamiento haya provocado efectos contrarios en cuanto a la alimentación. De modo que, es posible afirmar que el acceso a la compra y adquisición de productos frescos ha estado

condicionado, pero al mismo tiempo parece indicar que ha podido influir positivamente en la disminución del consumo de alimentos ultra-procesados y/o el uso de establecimientos de comida rápida.

Hasta la fecha, se han utilizado instrumentos diferentes para analizar el nivel de AF y el estado nutricional de los niños y adolescentes durante y después de la COVID-19. El impacto más repetido en todo el mundo ha sido la reducción de la actividad física, no siendo generalizados los cambios en el comportamiento dietético observado Neville et al.(2022).

Con respecto a la relación entre la AF y el estado nutricional, estudios de revisión han confirmado que una disminución de la práctica física y la adopción de conductas sedentarias se asocian con menos hábitos dietéticos saludables en jóvenes (Pearson, N., & Biddle, S. J. (2011). En nuestro estudio, los escolares con un nivel alto de AF (muy activo), presentaron una dieta de alta calidad (60.9%), siendo en los escolares poco activos de baja calidad (18.2%) o media (51.4%), frente al 30,4% de calidad media en los muy activos.

Estos resultados permiten mostrar correlación entre ambas variables y en consecuencia, la oportunidad de trabajar la actividad física y los hábitos nutricionales de forma conjunta para obtener mejores resultados a largo plazo.

## 6. CONCLUSIONES

El presente estudio aporta evidencia sobre la asociación positiva entre un mayor nivel de actividad física y una mejor calidad de la dieta.

Los resultados muestran un nivel bajo de práctica física extraescolar en la muestra analizada, así como una dieta de calidad media. No obstante, se observa una correlación significativa entre los escolares que presentan niveles altos de actividad física y una mayor adherencia a patrones alimentarios saludables.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de seguir investigando en esta línea y diseñar estrategias integradas que promuevan, desde edades tempranas, hábitos de vida saludables. La implementación de intervenciones coordinadas desde el ámbito educativo y familiar será clave para mejorar estos indicadores y lograr un impacto positivo y duradero en la salud infantil.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores de esta investigación agradecen la participación e implicación de la dirección, alumnos y familias de los centros educativos que han participado en la recogida de datos (Escola Guillem Fortuny, Escola de Pràctiques, Escola Sant Pere i Sant Pau, Institut Escola el Temple y Col·legi Diocesà Sagrada Família).

## 8. REFERENCIAS

- American College of Sports Medicine. (2000). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Philadelphia :Lippincott Williams & Wilkins.
- Almendra-Pegueros, R., Baladia, E., Ramírez Contreras, C., Rojas Cárdenas, P., Vila Martí, A., Moya Osorio, J., Apolinar Jiménez, E., Lazzara López, A., Buhring Bonacich, K., Nessier, M. C., Martínez Vázquez, S. E., Camacho Lopez, S., Zambrana Vera, A., Martínez López, P., Raggio, L. M., & Navarrete Muñoz, E. M. (2021). Conducta alimentaria durante el confinamiento por COVID-19 (CoV-Eat Project): protocolo de un estudio transversal en países de habla hispana. *Revista De Nutrición Clínica Y Metabolismo*, 4(3). <https://doi.org/10.35454/rncm.v4n3.267>
- Ambroa de frutos, G. (2016). Impacto del sedentarismo sobre la práctica de actividad física y la salud. Análisis de la situación en España. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (412), Pag 33–44. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i412.173>
- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., Bouaziz, B., Bentlage, E., How, D., Ahmed, M., Müller, P., Müller, N., Aloui, A., Hammouda, O., Paineiras-Domingos, L. L., Braakman-Jansen, A., Wrede, C., Bastoni, S., Pernambuco, C. S., Mataruna, L., ... Hoekelmann, A. (2020). Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. *Nutrients*, 12(6), 1583. <https://doi.org/10.3390/nul2061583>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19 (Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19). *Retos*, 39, 388–395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Blocken, B., van Druenen, T., van Hooff, T., Verstappen, P. A., Marchal, T., & Marr, L. C. (2020). Can indoor sports centers be allowed to re-open during the COVID-19 pandemic based on a certificate of equivalence?. *Building and environment*, 180, 107022. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.107022>

- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. doi:10.33210/ca.v9i2.294
- Castañeda-Babarro, A., Arbillaga-Etxarri, A., Gutiérrez-Santamaría, B., & Coca, A. (2020). Physical Activity Change during COVID-19 Confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6878. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17186878>
- Cena, H., Fiechtner, L., Vincenti, A., Magenes, V. C., De Giuseppe, R., Manuelli, M., Zuccotti, G. V., & Calcaterra, V. (2021). COVID-19 Pandemic as Risk Factors for Excessive Weight Gain in Pediatrics: The Role of Changes in Nutrition Behavior. A Narrative Review. *Nutrients*, 13(12), 4255. <https://doi.org/10.3390/nul13124255>
- Esparza-Varas, A. L., Cruzado-Joaquín, A., Dávila-Moreno, M., Díaz-Cubas, Y., De La Cruz-Vargas, K., Ascoy-Gavidia, B., Espinoza- Cueva, F., & Huamán-Saavedra, J. (2022). Modificaciones de la conducta alimentaria, actividad física y salud mental por la cuarentena COVID-19 en adultos jóvenes. *Revista Medica Herediana*, 33(1), 15-23. <https://doi.org/10.20453/rmh.v33i1.4164>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Tascón, M., Mendaña-Cuervo, C., Sahelices-Pinto, C., & Magaz-González, A.-M. (2021). Repercusión en la calidad de vida, salud y práctica de actividad física del confinamiento por Covid-19 en España (Effects on quality of life, health and practice of physical activity of Covid-19 confinement in Spain): -. *Retos*, 42, 684–695. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88098>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet. Global health*, 6(10), e1077–e1086. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30357-7](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7)
- Hall-López, J. A., Ochoa-Martínez, P. Y., Alarcón-Meza, E. I., & Teixeira, A. M. (2022). Actividad física evaluada en la clase de educación física en estudiantes de secundaria con discapacidad y sin discapacidad antes y durante la pandemia por COVID-19 (Physical activity assessed in physical education class in disabled and non-disabled high. *Retos*, 43, 447–451. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89497>
- Isidori, E. (2020). Sports Pedagogy at the Time of COVID-19. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 15(44), 145-146. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1480>

- IBV. (2020). Actividad Física en tiempos COVID-19. Informe de Resultados. Recuperado de <http://munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/03E3DFDFD.pdf>
- Martín-Bello, C., Vicente-Rodríguez, G., Casajús, J. A., & Gómez-Bruton, A. (2020). Validación de los cuestionarios PAQ-C e IPAQ-A en niños/as en edad escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 177-187
- Mayra, S., Kandiah, J., & McIntosh, C. (2022). COVID-19 and Health in Children and Adolescents in the U.S. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 122, A58 - A58.
- Medrano, M., Cadenas-Sanchez, C., Osés, M., Arenaza, L., Amasene, M., & Labayen, I. (2021). Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 confinement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI project. *Pediatric obesity*, 16(4), e12731. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12731>
- Neville, R. D., Lakes, K. D., Hopkins, W. G., Tarantino, G., Draper, C. E., Beck, R., & Madigan, S. (2022). Global Changes in Child and Adolescent Physical Activity During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 176(9), 886–894. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.2313>
- Organización Mundial de la Salud. Actividad física. Ginebra:Organización Mundial de la Salud; 26 Nov 2020. (Citado el 18 de febrero del 2021). Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity#>
- Pearson, N., & Biddle, S. J. (2011). Sedentary behavior and dietary intake in children, adolescents, and adults. A systematic review. *American journal of preventive medicine*, 41(2), 178–188. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.05.002>
- Pedraza Méndez, A. (2019). Sedentarismo, alarmante problema de Salud Pública y necesidad de incluirlo como riesgo laboral. *JONNPR* 4(3):324-34. DOI:10.19230/jonnpr.2851
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., Antoniazzi, F., Piacentini, G., Fearnbach, S.N. and Heymsfield, S.B. (2020), Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. *Obesity*, 28: 1382-1385. <https://doi.org/10.1002/oby.22861>
- Rodríguez-Fernández, J. E., Rico-Díaz, J., Neira-Martín, P. J., & Navarro-Patón, R. (2021). Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género (Physical activity carried out by Spanish schoolchildren according to age and gender). *Retos*, 39, 238–245. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77252>

- Salway, R., de Vocht, F., Emm-Collison, L., Sansum, K., House, D., Walker, R., Breheny, K., Williams, J. G., Hollingworth, W., & Jago, R. (2023). Comparison of children's physical activity profiles before and after COVID-19 lockdowns: A latent profile analysis. *PloS one*, 18(11), e0289344. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289344>
- Serra, L., J. Aranceta, L. Ribas, M. Sangil, and C. Pérez-Rodrigo (2003). Crecimiento y desarrollo: dimensión alimentaria y nutricional. El cribado de riesgo nutricional en pediatría. Validación del test rápido Krece Plus y resultados en la población española. In: Crecimiento y desarrollo. Estudio enKid. Krece Plus. Ed: Serra, L. and Araceta, J. Barcelona: Manson. 45-55.
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public health nutrition*, 7(7), 931–935. <https://doi.org/10.1079/phn2004556>
- Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Toledo-Guijarro, J. A., & Bermejo-Collada, C. (2021). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física durante la pandemia por COVID-19. Un caso real (Reflections on the teaching and learning process in Physical Education during the COVID-19 pandemic. A real case). *Retos*, 41, 866–878. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.85946>
- Ventura PS, Ortigoza AF, Castillo Y, Bosch Z, Casals S, Girbau C, Siurana JM, Arce A, Torres M, Herrero FJ. Children's Health Habits and COVID-19 Lockdown in Catalonia: Implications for Obesity and Non-Communicable Diseases. *Nutrients*. 2021 May 13;13(5):1657. doi: 10.3390/nul3051657
- Yelizarova, O., Stankevych, T., Parats, A., Polka, N., Lynchak, O., Diuba, N., & Hozak, S. (2022). The effect of two COVID-19 lockdowns on physical activity of school-age children. *Sports medicine and health science*, 4(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2022.01.002>

## MODELO DE APRENDIZAJE ACELARADO EN EL ÁREA DE FINANZAS

---

GRACIELA ENRÍQUEZ GUADARRAMA

*Facultad de Contaduría y Administración  
Universidad Nacional Autónoma de México*

JOSÉ SALVADOR DAVID CRUZ RAMÍREZ

*Facultad de Contaduría y Administración  
Universidad Nacional Autónoma de México*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los Pronunciamientos Internacionales de Formación (PIF) revelan en el número 2- Desarrollo Profesional Inicial las once áreas de competencia técnica y los resultados del aprendizaje que se requieren incluir en los planes de estudios de los aspirantes a profesionales de la contaduría al final del Desarrollo Profesional Inicial (DPI). La competencia profesional en el área de Finanzas va desde el conocimiento de principios y teorías subyacentes donde exige aplicar, comparar y analizar las normas, conceptos, hechos y procedimientos, al finalizar el DPI el aspirante deberá alcanzar un nivel de aptitud intermedio en esta área de competencia.

Los maratones de conocimiento organizados por el Colegio de Contadores Públicos de México, A. C. (CCPM), promueven la participación de los alumnos inscritos en las Instituciones de Estudios a nivel Superior (IES) representan una estrategia formativa intensiva que combina capacitación teórica, herramientas prácticas y seguimiento personalizado para mejorar la competencia técnica en Finanzas con enfoque corporativo, bursátil y público con temas de actualidad, para el logro de los resultados de aprendizaje de los participantes en el corto plazo, organizados en un entorno de trabajo colaborativo.

## 1.1. MODELO DE APRENDIZAJE ACELERADO

Modelo teórico de las técnicas de Aprendizaje Acelerado y Programación Neurolingüística aplicadas a los estudiantes de Finanzas de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La Programación Neurolingüística PNL se desarrolló como una herramienta de gran innovación hacia los años noventa del siglo pasado es importante mencionar, que el descubrimiento de Bandler y Grinder (2008), está relacionado con el entendimiento del pensamiento que fluye a través de tres canales, creando un modelo tripartita o tridimensional: visual, auditivo y kinestésico, basado en el sustento de la información que nos llega a través de los sentidos; los estilos de aprendizaje VAK Hart (1983) y Ribeiro (2000, 2019) proponen una visión más integral del aprendizaje, considerando las capacidades auditivas, visuales y kinestésicas como canales de información que utilizamos de manera flexible según las demandas de cada labor.

Estos son los conductos propios de la comunicación: el canal visual que transmite la información objetiva, lo que es visible a la vista; el canal auditivo que trasfiere la información sonora, que se aprecia a través del oído y el tercer canal, denominado kinestésico o cinestésico, es decir, por el cual participan los aprendizajes del tacto o táctiles y también otras técnicas sensoriales, como, por ejemplo, el olfato o el gusto que también pueden permitir aprendizajes en ciertos contextos.

Esto, aplicado a la educación concibe toda una revolución, puesto que hoy sabemos que el cerebro cuenta con estructuras para almacenar diversos datos en diferentes partes de este; el canal visual, por ejemplo, hace una transmisión a través de la forma de comprender la luz, visualmente podemos aprender de imágenes. La realidad a través de los ojos, el cristalino de las lentes oculares nos lleva a la comprensión de que podemos visualizar, por ejemplo, un mapa y de esta manera, entender la geografía, viendo en el mapa y en la cartografía la ubicación de ciudades, de países o montañas o situaciones determinadas.

El canal visual, por lo tanto, es una gran fuente de conocimiento que, si se suma al canal lingüístico, nos da una gran bomba de aprendizaje

dentro del cerebro, el aprendizaje visual está muy ligado a ciertas estructuras cerebrales, en tanto que el canal lingüístico está ligado a otras estructuras del mencionado órgano, así como en el hipocampo, que almacena la memoria del ser humano, llegan paquetes de información formados por estructuras auditivas, es decir, la palabra del maestro o el aprendizaje experiencial. Sin embargo, en la amígdala, que es otra parte de nuestro cerebro que guarda memorias, no está la memoria cognitiva propia del hipocampo, sino la memoria emocional, Cruz (2015).

La memoria emocional y la cognitiva o conceptual, están relacionadas entre sí, en una experiencia, ambas van juntas y cuando los aprendizajes emocionales se asocian a los cognitivos, el recuerdo es más duradero; por lo tanto, es significativamente importante señalar que hay entre el 30 al 40 por ciento más de conocimiento sobre el tema si utilizamos dos canales, pero si agregamos, un tercer canal de información, el conocimiento a través del tacto, entonces tendríamos mayor comprensión en el proceso de la memoria.

Cuando utilizamos los tres canales, el visual, por ejemplo, con mapas mentales, el auditivo, a través de información que se transmite por la voz como la enseñanza de boca del maestro a oídos del alumno y a esto le agregamos cambios en los tonos de la voz, entonces tendríamos realmente una mayor comprensión del contexto de la realidad. El canal kinestésico es, por lo tanto, también importante a la hora de aprender, sobre todo a través de ciertos aprendizajes significativos con la elaboración de fichas nemotécnicas, así como ejercicios con matemáticas financieras y estadística descriptiva aplicados a instrumentos financieros.

Una expresión de Bandler y Grinder (2008), “*mientras más me emociona, mejor me acuerdo*” y esto es, literalmente, objetivo a nivel de los estudios analíticos que se han hecho por encuestas o bien por neurociencia a través de la neurofisiología cerebral. Es un hecho que el aprendizaje aumenta en el número de canales, el recuerdo es más fuerte y se graba en la memoria de manera más impactante.

Los neurotransmisores cerebrales intervienen en la fijación de la memoria, esto se sustenta en los textos de Zehentbauer (1995), sobre Drogas Endógenas del Cerebro y sus consecuencias a nivel educativo se

explica de cómo ocurre el trabajo de la acetilcolina, que fija los paquetes de memoria en el hipocampo a través de la oxitocina y la dopamina estando ligados a ciclos emocionales profundos, estos neurotransmisores se liberan en la amígdala cerebral cuando tenemos una profunda emoción. Con todos estos conocimientos, es posible aportar desde la neurociencia grandes y nuevos conocimientos y técnicas a las *Neuropedagogía* o a la ciencia nueva llamada *Neuropedia*.

Bandler y Grinder (2008), agregan también a esta concepción otro estudio relacionado no solamente con la manera de aprender, sino con la forma de retener el conocimiento y estimular el aprendizaje a partir de la alta concentración mental, la PNL nos habla de dos niveles de comprensión de la información, en el consciente y el inconsciente; el uso de las pedagogías modernas con PNL estimula por supuesto los dos aprendizajes, para tener un mejor grado de comprensión de los avances significativos que se pueden hacer con técnicas de estudio y aprendizaje basados en el modelo consciente e inconsciente.

La educación formal o estructural conceptual es propiamente la que va a la parte consciente de la personalidad siguiendo el modelo teórico de Freud (1998) dividido en tres universos, el Yo, el Superyó y el Ello, en donde el Superyó y el Yo, están más bien relacionados con la parte consciente, en cambio, el Ello está relacionado con la parte inconsciente con la profundidad de las emociones.

Los estudios de Hunt (1997) en su publicación “Desarrolla tu Capacidad de Aprender”, nos da múltiples visiones de lo que es el aprendizaje con líneas de crecimiento estableciendo el impacto de las emociones en el aprendizaje, en sus investigaciones encontró que el miedo genera poca información, que inhibe el trabajo de la acetilcolina en el hipocampo; a pesar de que el miedo es una emoción intensa, también es una emoción inhibidora de los paquetes de serotonina, de acetilcolina, de dopamina que puede favorecer el aprendizaje. Lo que se ha notado es que, con miedo, ansiedad o angustia, se genera poco aprendizaje, aunque es cierto que se puede dar como en el caso del trauma, fijar las memorias de manera traumática.

La serotonina, la acetilcolina, la dopamina y otros neurotransmisores que intervienen en el aprendizaje y la fijación de la memoria, se desarrollan de manera mucho más armónica, potente, recuerdos a largo plazo, que se pueden mantener durante toda la vida. Mientras mayor sea la capacidad participativa del alumno, no solamente pensar sino hacer, fomenta el conocimiento, mayor serán los paquetes que en la memoria queden para convertirse así, en una memoria absoluta o memoria para toda la vida, Cruz (2015).

Sin embargo, en el salón de clases, lo que debe privar es la armonía, la belleza, la comprensión, la capacidad del maestro de ser holístico con sus alumnos, de crear empatías, capacidades de aprendizaje que son mucho más adecuadas según lo muestran los estudios de laboratorio.

Cuando el maestro logra generar empatía, el alumno es capaz de preguntar y se forma un ambiente de comprensión y autorrealización entre ambos. Esta autorrealización se traduce en menor tiempo para aprender finanzas, al hacerlo con mayor robustez y con consecuencias que permitan el aprendizaje significativo, la optimización total de los recursos, así como de las capacidades cerebrales para obtener el objetivo final, que es, aprender.

El Sistema de aprendizaje de autocultivo de Hunt (1997) considera que crear un modelo de emociones en el aula puede significar sabiduría cuando nos acompañamos de optimismo, actitud positiva, escritura creativa, espíritu de equipo, compasión, intuición, empatía, ecuanimidad, perseverancia, paciencia, gratitud, disciplina, actitud triunfadora, atención mental, paciencia absoluta y entusiasmo.

Promover un ambiente emocional adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en una capacidad de liderazgo del maestro en el aula, provoca en los estudiantes los neurotransmisores cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje los cuales, están relacionados con la acetilcolina, la noradrenalina y en ocasiones hasta con la adrenalina, así como con la serotonina, la dopamina y la oxitocina que refuerzan las conductas y los aprendizajes, esto permite la creación del sistema de aprendizaje de autocultivo.

El Modelo de las Inteligencias o Habilidades Múltiples fue diseñado por Gardner (2015) basado en el entendimiento de que hay diferencias

en las capacidades inteligentes del ser humano descubrió que existen múltiples inteligencias, unas están relacionadas con el lado derecho del cerebro, mientras que otras, con el lado izquierdo.

En la actualidad conocemos que el pensamiento crítico, lógico y analítico está relacionado con el neocórtex del lado izquierdo del cerebro, mientras que el pensamiento creativo, artístico y profundamente emocional está relacionado con el lado derecho. Si seguimos el modelo del aparato crítico de Freud, que desarrolló en 1887, podríamos decir que el lado derecho del cerebro está inclinado hacia las emociones y a lo que Freud llamó la *Mente Inconsciente*, mientras que el lado izquierdo del cerebro está relacionado con el pensamiento lógico-matemático, ambos hemisferios, sin embargo, forman parte de una totalidad conocida como la inteligencia humana.

Hay una pregunta central de Gardner: ¿todos poseemos las ocho inteligencias? Y la respuesta después de 30 años de estudios es: sí, todos las poseemos, pero no en la misma cantidad o cualidad, existen personas que van a desarrollar por ciertos factores del psico-aprendizaje, por factores genéticos hereditarios o por factores multivinculantes mayores capacidades que otras.

Se puede hacer una prueba de inteligencias para revelar cuáles son las que un individuo tiene más desarrolladas, pero se estima que aproximadamente de las ocho inteligencias, el sujeto tendrá tres con dominio al 100% y las otras en porcentajes menores, por alguna razón biogenética, de caudal hereditario o por mejora, que tuvo que ver con la infancia, el crecimiento y la adolescencia, se desarrollaron más unas que otras.

## 2. OBJETIVOS

Identificar el Desarrollo Profesional Inicial (DPI) que tienen los alumnos universitarios en la competencia técnica, así como los resultados de aprendizaje y las habilidades profesionales, valores, ética y aptitudes comprendidos en los Pronunciamentos Internacionales de Formación (PIF) 2, 3 y 4, por desarrollar en los estudiantes a nivel individual que participen como integrantes de un equipo en un Maratón de Conocimientos en el área Finanzas.

El PIF 2 (2015), en el área de competencia de finanzas y administración financiera indica los resultados de aprendizaje a desarrollar en el aspirante a profesional de la Contaduría en el entorno de una organización son:

- Comparar las diferentes fuentes de financiamiento disponibles, incluyendo financiamiento del sector bancario y del mercado bursátil.
- Integrar el flujo de efectivo y los requerimientos de capital de trabajo.
- Analizar la situación financiera actual y futura, usando técnicas de razones financieras, tendencias y flujos de efectivo.
- Evaluar y calcular costo de capital.
- Aplicar técnicas de presupuestos de capital en la evaluación de las decisiones de inversión de capital.
- Explicar los enfoques basados en ingresos, activos y valuación de mercados para la toma de decisiones de inversión y administración financiera a largo plazo.

El PIF 3 (2015), en el área de competencia de habilidades profesionales señala que los resultados de aprendizaje dirigido al aspirante a profesional de la Contaduría:

- a) **Intelectuales** evaluar la información de diferentes fuentes a través de la investigación, análisis e integración, razonamiento y pensamiento crítico innovador para resolver problemas.
- b) **Interpersonal y comunicación** mostrar cooperación en el trabajo en equipo hacia metas, comunicación clara al presentar, discutir e informar en situaciones formales e informales, por escrito como oralmente, utilizar habilidades de negociación para alcanzar soluciones y acuerdos, presentar ideas que logren influenciar a otros para proporcionar soporte y compromiso.
- c) **Personal** demostrar compromiso con el aprendizaje permanente, administrar el tiempo y los recursos para alcanzar compromisos profesionales, aplicar una mente abierta a las nuevas oportunidades.

- d) Organizacional** Aplicar las habilidades de administración de personal con liderazgo para motivar y desarrollar a otros, llevar a cabo asignaciones, de conformidad con las prácticas establecidas para cumplir los plazos prescriptos, aplicar las herramientas y la tecnología apropiadas para incrementar la eficiencia, efectividad en la toma de decisiones.

El PIF 4 (2015) en el área de competencia valores, ética y actitudes profesionales menciona que los resultados de aprendizaje orientados al aspirante a profesional de la Contaduría:

- a) Escepticismo y juicio profesional** identificar y evaluar alternativas para alcanzar conclusiones con base en los hechos, así como circunstancias relevantes.
- b) Principios éticos** aplicar los principios éticos fundamentales de integridad, objetividad, diligencia y competencia profesional, con confidencialidad en el comportamiento profesional en los dilemas éticos para determinar el enfoque apropiado, analizar cursos de acción alternativos y determinar las consecuencias éticas de estos.
- c) Compromiso con el interés público** analizar la interrelación de la ética con leyes y regulaciones y el interés público

La convocatoria publicada por el CCPM estableció los lineamientos de intervención en el Maratón en equipos con un máximo de siete integrantes y el contenido de la competencia técnica de Finanzas con catorce temas los cuales se muestra a continuación:

Análisis financiero

Análisis financiero: vertical, horizontal y tendencias

Razones financieras: solvencia, liquidez, eficiencia operativa, rentabilidad.

Análisis DuPont

Análisis Z Score o Z Altman

Modelo costo-volumen-utilidad

Planeación financiera

Métodos de valuación: empresas e intangibles

Administración financiera del efectivo

Capital de trabajo

Administración de efectivo

Administración de inventarios

Administración de cuentas por cobrar y por pagar

Financiamiento

Fuentes de financiamiento y sus características

Análisis financiero de arrendamientos

Decisiones de financiamiento: deuda o capital

Modelo CAPM

Cálculo de WACC

Proyectos de inversión

Definición y características de un proyecto de inversión

Etapas de un proyecto de inversión

Tipos de proyectos de inversión

Análisis de flujos de efectivo y valor temporal del dinero

Técnicas de evaluación de proyectos de inversión

Periodo de recuperación, VPN, TIR

Mercados e instrumentos financieros

Estructura y regulación del sistema financiero mexicano

Mercado de valores de México y extranjeros

Fondos de inversión

Tipos de mercados (capitales, dinero, derivados, cambios)

Instrumentos financieros de capital y deuda: bancario, papel comercial, cetes, bondes, pagares, aceptaciones bancarias, obligaciones, futuros, forwards, swaps, warrants, productos estructurados

Cálculo de tasa de descuento y de rendimiento

Estrategias bursátiles (análisis técnico y fundamental)

Normas contables aplicadas a instrumentos financieros (IFRS 9 e IFRS 13)

Administración de riesgos

Objetivos y funciones de la administración de riesgos financieros.

Tipos de riesgos financieros (mercado, crédito, liquidez y operativo)  
Proceso de la administración de riesgos.  
Objetivos de la cobertura de riesgos.  
Los instrumentos financieros derivados como herramienta de cobertura  
Ley Fintech  
Objetivo de la Ley  
Sujetos regulados  
Actividades y regulaciones  
Fondeo colectivo (Crowdfunding)  
Fondos de pago electrónico  
Operaciones con activos virtuales  
Afores y fondos de inversión generacionales  
Generalidades del Sistema de Pensiones  
Objetivos y funciones de las Afores y fondos de inversión generacionales  
Régimen de inversión  
Diversificación de inversiones  
Valuación de instrumentos de inversión  
Inversiones alternativas  
Mercancías (Commodities)  
Fondos de cobertura  
Capital privado  
Bienes raíces  
Infraestructura  
Otras inversiones alternativas  
Sector popular Socaps, Sofipos y Sofincos  
Objetivo y diferencias entre los tipos de sociedades  
Operaciones permitidas  
Funciones del Comité de Supervisión Auxiliar (Focoop)  
Leyes y disposiciones aplicables al sector popular (LRASCAP, LACP, LGSC)  
Fondo de protección de los ahorradores

Disposiciones de carácter general aplicables a las entidades y emisoras supervisadas por la CNBV

Criptomonedas

Definición

Objetivo de las criptomonedas

Principales usos

Limitaciones en su uso

Inclusión financiera y servicios digitales

Avance en inclusión financiera

Codi

Banking

NeoBancos

Open Banking

Finanzas públicas

Estructura de las finanzas públicas

Fuentes de financiamiento del sector público (ingresos fiscales y no fiscales)

Principales componentes del gasto público

Impacto de la deuda pública en las finanzas nacionales

Instrumentos de política fiscal y presupuestaria

Ley de Ingresos de la Federación

Presupuesto de Egresos de la Federación

Indicadores clave en finanzas públicas

Déficit fiscal y equilibrio presupuestario

Implicaciones del endeudamiento público

Finanzas sustentables

Concepto

Ejemplos

Bonos verdes

Informes de sustentabilidad

Factores ESG

El resultado de aprendizaje requerido del nivel de dominio intermedio establecido en el marco conceptual de los PIF (2015) es aplicar, comparar, analizar los principios y teorías subyacentes de la competencia técnica en el área de Finanzas combinada con habilidades profesionales, aplicando valores, ética y actitudes profesionales a las asignaciones de trabajo que representen niveles de complejidad e incertidumbre.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio muestral se enfocó en aplicar el método de aprendizaje acelerado a sesenta y cinco alumnos que tomaron la decisión de inscribirse a la preselección de equipos para la participación en el Maratón de Conocimientos de Finanzas, matriculados en el sexto y octavo semestre de las Licenciaturas en Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (FCA-UNAM) cuya formación académica está en los planes de estudios 2012 con actualización a 2016, así como 2023.

Se conformaron equipos de trabajo colaborativo con siete alumnos para el proceso de enseñanza-aprendizaje se implementó para mejorar la información que llega al cerebro de cada alumno en cuanto su capacidad al escuchar, observar y sentir se usaron técnicas de programación neurolingüística, que han sido probadas y utilizadas según los estudios publicados por Bandler y Guinder, así como la Dra. Hunt, así mismo se utilizaron los sistemas de técnicas de lectura veloz para abrir el campo visual de los estudiantes mejorando su velocidad de lectura se maximizó a 320 palabras por minuto, también se incluyeron estrategias de inducción que desarrollan la inteligencia emocional de los alumnos para la toma de decisiones a todo esto se agregó un taller de habilidades sobre las inteligencias múltiples de Gardner especialmente enfocado en la inteligencia lógica matemática y en la verbal lingüística, con técnicas de respiración psico-corporal basadas en terapia corporal bioenergética creadas, entre otras, por un lapso de 30 días.

La preparación para el maratón financiero, que tuvo lugar el día **2 de abril** del año en curso, inicio con un mes de anticipación, durante el cual en cada equipo se asignó un estudiante con el rol de líder, así como se implementó una estrategia de estudio mediante la cual se estableció un cronograma de actividades diarias con alumnos y profesores para consolidar y

expandir sus conocimientos en el ámbito financiero con la finalidad principal de maximizar el puntaje en el Maratón de conocimientos, lo que requería no solo dominio técnico, sino también una **sinergia grupal** y un manejo eficiente de **habilidades directivas**, como la **comunicación asertiva**, el **trabajo colaborativo** y la **gestión del tiempo**.

Para lograr una especialización de los alumnos **óptima** de los temas, se llevó a cabo un proceso de **selección basado en competencias**: a) **evaluación previa** para identificar las fortalezas individuales de cada miembro, b) **distribución estratégica en la asignación de actividades**, si **dos estudiantes** demostraban alto dominio en un tema, ambos se especializaban en él, permitiendo un **aprendizaje colaborativo** y un respaldo mutuo durante la competencia, si solo **un integrante** destacaba en un área, asumía la responsabilidad completa, lo que implicaba un **mayor nivel de preparación** para compensar la falta de un segundo experto, c) **gestión del riesgo**, aun cuando esta estrategia podía ser osada en temas con un solo especialista, aseguraba que **ningún contenido quedara desatendido**, optimizando así el desempeño general del equipo.

Las inteligencias utilizadas en el modelo de aprendizaje acelerado en el área de Finanzas se mencionan a continuación:

La primera es la **verbal-lingüística** que está relacionada con actividades como la lectura, la adquisición de vocabularios, el discurso, la capacidad de ser discursivo, de participar en debates o experiencias discursivas, el análisis crítico de la información, periódicos y redes sociales.

La segunda, la **lógica-matemática** encontramos con un universo de símbolos o fórmulas matemáticas que están relacionados con determinados quantums de valor, esta es una inteligencia crítica, gráfica, secuencial y numérica, está relacionada con el cálculo, la resolución de problemas matemáticos, el desciframiento de códigos, está relacionado con juegos de lógica, con resúmenes, análisis críticos, juicios de valor y por supuesto, la capacidad de juicio; tiene que ver con fundamentar el conocimiento a partir de una objetividad de datos críticos o de datos científicos o de datos duros sobre los cuales actuar o trabajar; también hay actividades relacionadas en lo lúdico con la inteligencia **lógica-matemática**, en el entrenamiento se utilizó un juego de mesa para promover el dominio del área bursátil.

La tercera, *visual-espacial* corresponde al lado derecho del cerebro, está asociada a la imaginación activa, los esquemas de colores, el diseño, los moldes, el desarrollo de dibujos, el diseño de arte, los mapas mentales.

La cuarta es la *kinestésica-corporal*, tiene que ver con el movimiento del cuerpo, los trabajos de Lowen (2005), sobre la bioenergética, está relacionados con la habilidad del cuerpo para provocar estados alterados de conciencia a partir de endorfinas que se vierten en el torrente sanguíneo con la práctica del yoga o la meditación las cuales son herramientas para el desarrollo de esta inteligencia.

La quinta, la *interpersonal*, la habilidad de empatizar con otros seres humanos, establecer empatía entre las personas, el buen comunicador interpersonal es capaz de motivar, influir, influenciar, liderar a otros hacia el proceso de aprendizaje colaborativo.

La sexta, *intrapersonal*, mirarnos hacia adentro, base de la autoestima, lo que pensamos de nosotros, nuestras creencias, para Freud (1998) esta era la herramienta fundamental de la conciencia, desde Sócrates el gran padre de la filosofía de los griegos clásicos, cuando habla de eso que es la sabiduría interior, el método mayeúutico “*conócete a ti mismo*”. Este autoconocimiento es la gran fuerza de transformación, porque nos puede dar la clave para el crecimiento personal infinito.

#### 4. RESULTADOS

Se realizaron evaluaciones tres veces por semana visualizando la integración de habilidades profesionales y la competencia técnica; a cuatro equipos con 28 alumnos los cuales mostraron en dos semanas un dominio del temario propuesto para el Maratón del 70%, que se fortaleció en tres equipos con 21 estudiantes en la cuarta semana al 100%. El resultado obtenido fue el primer lugar para un equipo de la FCA de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Maratón de Conocimientos en el área de Finanzas, en el CCPM.

Por otra parte, la metodología empleada evidenció que los alumnos en el Maratón de Conocimientos en el área de Finanzas lograron:

- **Coordinación fluida:** La comunicación asertiva interpersonal y no verbal permitió resolver problemas con una adecuada administración del tiempo.

- **Eficiencia en la resolución de casos:** Los expertos en cada área aportaron soluciones rápidas y correctas.
- **Adaptabilidad:** Ante preguntas complejas, los integrantes del equipo tuvieron la capacidad de redistribuir tareas de acuerdo con las habilidades profesionales desarrolladas.
- **Combinación:** Los alumnos de sexto semestre matriculados en el plan de estudios 2023 cursaron dos materias de habilidades blandas en el tercero y quinto aportando a sus compañeros del grupo ese conocimiento, así mismo los alumnos de octavo semestre inscritos en el plan 2012 actualizado a 2016 habían aprobado asignaturas de finanzas obligatorias y optativas tenían un mayor entendimiento de la competencia técnica, sin embargo, en su plan de estudios no contemplaba materias de habilidades profesionales, esta sinergia permitió un intercambio de experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo anterior, accedió entre los estudiantes en cada equipo a se implementará la estrategia de exponer los temas asignados entre pares con la elaboración de mapas mentales y ejercicios prácticos con actividades lúdicas para fortalecer el dominio del tema, la comunicación, la coordinación y convivencia social con la asesoría de egresados que participaron en maratones de conocimiento en años anteriores, en la actualidad están insertados en el ámbito laboral financiero.

La manera en que las técnicas de aprendizaje acelerado ayudaron en este proceso fueron visibles ya que consentía la concentración absoluta en temas que un estudiante promedio consideraría bastante complejo, sin embargo, con las herramientas de aprendizaje acelerado el proceso de respuesta a los reactivos y el caso a resolver que conformaron el maratón en el área de finanzas fue rápido conciso y sobre todo nada agotador, el uso de los canales auditivo, visual y kinestésico en la evaluación permitió memorizar más información, comprenderla, para aplicarla con mayor eficiencia generando una cadena de valor entre estudiantes, profesores y egresados en la FCA.

## 5. CONCLUSIONES

La implementación del modelo de aprendizaje acelerado a los estudiantes de Administración y Contaduría muestra el desarrollo de habilidades profesionales y competencia técnica en el área de finanzas; cabe destacar que no influyó el plan curricular cursado 2012 actualizado a 2016 o plan 2023, tampoco en el caso del semestre cursado sexto y/o octavo correspondientes a la formación en Contaduría o Administración de los estudiantes; quienes mostraron capacidad de adaptación con un compromiso hacia el trabajo colaborativo.

La motivación como motor de reconocimiento y autoestima ante la comunidad universitaria con la publicación de la fotografía de los integrantes del equipo ganador en la página web de la Facultad, así como la colocación de una lona a la entrada principal de la FCA, difusión en medios como el órgano informativo de la UNAM “Gaceta UNAM” de la reseña de participación y logro obtenido.

La institución que organiza el Maratón de Conocimientos en el área de finanzas CCPM divulga mediante sus redes sociales el resultado de la competencia con fotografías del evento hacia la profesión organizada de la Contaduría Pública en México, lo que permite evidenciar a nivel profesional el éxito de los alumnos, que podrían brindar oportunidades laborales en el corto plazo.

El modelo de aprendizaje acelerado será sugerido su aplicación en otras áreas de las Ciencias Sociales, las organizaciones demandas colaboradores que tengan una formación sólida en la competencia técnica PIF 2, habilidades profesionales PIF 3 y valores, ética y actitudes profesionales PIF4 la FCA en atención al compromiso al interés público formas profesionales de la Contaduría y Administración

con perfiles de egreso que cumplan con estándares de educación internacionales.

Los alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México han sido robustecidos con estos principios, enseñanzas y conocimientos para ser mejores seres humanos para un desarrollo en el ámbito académico, con mejores habilidades para el mundo profesional y en todos los órdenes de la vida.

## 6. REFERENCIAS

- Adam, J. (2021). 11 habilidades directivas de un líder en un entorno de administración sustentable. UNAM, FCA Publishing.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1999). De sapos a príncipes. Cosmovisión Ediciones.
- Bandler, R., & Grinder, J. (2008). Estructura de la magia II. Cambio y congruencia. Cuatro Vientos. 7ª edición
- Cruz, J. (2015). Química del pensamiento. Orion.
- Cruz, J. (2002). Neurolectura: Cerebro y aprendizaje acelerado de la lectura. Orión.
- Freud, S. (1999). Introducción al psicoanálisis. Altaya.
- Freud, S. (1983). Obras completas del profesor S. Freud. Psicología de la vida erótica. Traducción de Luis López-Ballesteros. Iztaccíhuatl.
- Freud, S. (1998). Obras completas del profesor S. Freud. Psicología de las masas y análisis del yo. Traducción de Luis López-Ballesteros. Iztaccíhuatl.
- Gardner, H. (1994) Estructuras de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Ediciones Culturales Paidós.
- Hart, LA (1983). Cerebro humano y aprendizaje humano. Longman.
- Howard-Jones, P. (2014). Neurociencia y educación: mitos y mensajes. Nature Reviews Neuroscience
- Hunt, T. (1992). Learning to learn. Élan Enterprises.
- Hunt, T. (1997). Desarrolla tu capacidad de aprender. Urano.
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos. (2019). Manual de pronunciamientos internacionales de formación. GVG Grupo Gráfico, S.A. de C.V.
- Lowen, A. (2010). La depresión y el cuerpo. Alianza Editorial, 4ª reimpresión
- Lowen, A. (2005). El lenguaje del cuerpo. Herder. 5ª edición
- Ribeiro, L. (2000). Cómo aprender mejor. Urano.
- Ribeiro, L. (2019). La comunicación eficaz (1ª ed.). Urano.
- Zehentbauer, J. (1995). Drogas endógenas: las drogas que produce nuestro cerebro. Ediciones Obelisco

# LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL DISEÑO DE MODA: UN ENFOQUE DESDE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

---

ARIADNA HERNAIZ SÁNCHEZ

*Universidad Europea de Madrid*

ALEX XAVIER SALGADO PAZMIÑO

*Universidad Europea de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta constantes retos para adaptarse a las demandas del mundo contemporáneo. Uno de los principales desafíos radica en incorporar estrategias de innovación pedagógica que potencien el aprendizaje significativo en los estudiantes. Como lo señala Coutinho (2023), dichas estrategias no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades críticas, creativas y empresariales, indispensables para la formación de profesionales en sus respectivas áreas del saber. En el caso de la carrera de Diseño de Modas, inscrita en el área de las artes y humanidades, la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras no es una opción, sino una necesidad para garantizar que los estudiantes estén preparados para enfrentar los retos de un sector altamente competitivo y en constante evolución (Kamysheva et al., 2021).

Sin embargo, el desarrollo teórico-práctico en este ámbito resulta limitado, dado que los recursos académicos específicos son escasos y existe poca documentación sobre las estrategias docentes utilizadas para mejorar la enseñanza en esta área del conocimiento. La carencia de recursos pedagógicos en moda plantea, por tanto, una problemática significativa: la ausencia de literatura científica y académica que documente

las metodologías empleadas en la enseñanza del Diseño de Modas. Mientras que otras disciplinas cuentan con investigaciones consolidadas sobre buenas prácticas docentes, en esta carrera aún no se han desarrollado estudios que permitan identificar y sistematizar las estrategias más efectivas. Esta situación no solo restringe la capacidad de los docentes para innovar en sus prácticas, sino que también limita las oportunidades de los estudiantes de beneficiarse de métodos pedagógicos avanzados que integren aspectos técnicos y creativos del diseño.

Según Kamysheva et al. (2021), el aprendizaje activo articula de manera armónica la adquisición de conocimientos y habilidades con la vivencia de experiencias creativas por parte del estudiantado, al tiempo que favorece el desarrollo de una actitud emocional y valorativa hacia el entorno, las personas y los contenidos educativos. Este enfoque resalta la importancia de una formación integral que abarque todos los componentes del proceso didáctico: objetivos, contenidos, metodologías, organización del aprendizaje, resultados y una orientación pedagógica coherente. En el contexto del Diseño de Modas, esta perspectiva es fundamental, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias técnicas y creativas, además de una comprensión crítica y reflexiva que fortalece su capacidad de innovar y conectar emocionalmente con los valores de la industria y las necesidades sociales.

A partir de esta observación, la presente propuesta de investigación tiene como objetivo realizar un análisis exhaustivo sobre experiencias previas de innovación pedagógica en otras áreas académicas, para posteriormente adaptar y aplicar dichas estrategias a la enseñanza del Diseño de Modas. Este enfoque busca tender un puente entre las prácticas pedagógicas generales y las necesidades particulares de esta disciplina, promoviendo así la generación de conocimiento específico y la implementación de metodologías más efectivas. Con ello, se pretende no solo enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, sino también proporcionar a los docentes herramientas concretas para innovar en su práctica educativa. En última instancia, la investigación aspira a contribuir al desarrollo de un modelo educativo más sostenible y contextualizado, que responda tanto a las exigencias del sector de la moda como a la formación académica integral del estudiantado.

## 1.1. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

La innovación pedagógica puede definirse como un proceso que estimula la creatividad e implica transformaciones significativas en contextos educativos específicos. Este enfoque busca mejorar la calidad y equidad de la educación mediante la implementación de estrategias didácticas, tecnológicas y curriculares. Según Tapia (2022), se trata de un proceso reflexivo, intencionado y deliberado, que introduce cambios cualitativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La innovación pedagógica no se limita al uso de tecnologías, sino que abarca desde ajustes en el diseño curricular hasta la incorporación de metodologías activas que promuevan el pensamiento crítico y creativo en el aula.

García-Peñalvo et al. (2017) plantean que la innovación pedagógica abarca diversas dimensiones. Entre las más destacadas se encuentra la dimensión didáctica, que incluye estrategias basadas en metodologías activas para el desarrollo de clases y sus respectivos procesos de evaluación. Asimismo, se incluye la dimensión curricular, centrada en el análisis y estructuración de contenidos con el fin de actualizar los paradigmas educativos y asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades pertinentes para su desempeño profesional. Por último, la dimensión tecnológica se refiere a la integración de herramientas digitales que fomentan el aprendizaje virtual y la interacción educativa. Estas dimensiones interactúan de forma interdependiente, promoviendo una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y efectiva.

La importancia de la innovación pedagógica reside en la capacidad del profesorado para responder de manera creativa a los desafíos contemporáneos de la educación, incluyendo las demandas de una sociedad en transformación constante y la necesidad de preparar a los estudiantes para un mercado laboral en evolución. Para Cáceres (2021), esto exige el compromiso sostenido de todos los actores del sistema educativo para adoptar métodos innovadores que propicien un aprendizaje significativo y una formación integral.

## 1.1. RELACIÓN ENTRE LA MODA Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

La relación entre la innovación pedagógica y el ámbito de la moda se manifiesta en la necesidad de adaptarse a un entorno globalizado,

dinámico y tecnológicamente avanzado, donde la creatividad, la interdisciplinariedad y el uso de tecnologías desempeñan un papel fundamental. En el campo del diseño de moda, la integración de herramientas digitales como el software de diseño 3D, la impresión digital o la realidad aumentada ha transformado tanto la enseñanza como la práctica profesional, facilitando una formación más alineada con las exigencias actuales del mercado laboral (Farfán et al., 2024).

Además, la innovación pedagógica en moda favorece el aprendizaje significativo a través de proyectos colaborativos que integran distintas disciplinas como el marketing, la sostenibilidad y la gestión de recursos (Cáceres & Gómez, 2023). Esta perspectiva permite a los estudiantes abordar problemáticas complejas desde un enfoque holístico, desarrollando competencias críticas y creativas esenciales en el diseño contemporáneo. Asimismo, se fomenta una conciencia ambiental con responsabilidad social, elementos cada vez más relevantes en la industria de la moda.

El impacto de estas innovaciones pedagógicas no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la industria. Como señalan Quadros da Silva et al. (2023), formar profesionales capaces de generar soluciones innovadoras y sostenibles contribuye a que comprendan su rol como agentes de cambio dentro de su campo. Por consiguiente, la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras permite construir nuevos paradigmas que reconocen que la moda no es únicamente una expresión estética, sino también un poderoso medio de comunicación para abordar problemáticas sociales y ambientales. Así, la educación en Diseño de Modas se consolida como un agente transformador en el contexto contemporáneo.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el impacto de la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en el aprendizaje significativo y su incidencia en el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Diseño de Modas.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las metodologías pedagógicas innovadoras más efectivas aplicadas en otras disciplinas académicas que puedan ser adaptadas al Diseño de Modas.
- Diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que integren prácticas tradicionales con enfoques contemporáneos como la sostenibilidad y la moda circular.
- Evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas propuestas en el rendimiento académico y en la percepción estudiantil.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DISEÑO

El diseño de esta investigación adopta un enfoque mixto, centrado en el análisis y la comprensión de las estrategias pedagógicas innovadoras aplicables al contexto del Diseño de Modas en Ecuador. Este enfoque permite explorar las particularidades del entorno educativo local, así como las necesidades de los estudiantes, considerando factores socioculturales, económicos y tecnológicos que influyen en su proceso de aprendizaje.

La investigación se llevará a cabo mediante un estudio de caso, seleccionando una institución educativa de nivel superior en Ecuador que ofrezca la carrera de Diseño de Modas. Este método permitirá obtener información detallada sobre las prácticas pedagógicas actuales, así como las oportunidades de mejora en la enseñanza de esta disciplina. El estudio de caso también posibilita la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras, evaluando su impacto en un entorno real y específico.

Para recoger los datos, se empleará una combinación de técnicas como entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, observación directa de clases prácticas y talleres, análisis documental de planes de estudio y programas educativos. Estas herramientas cualitativas garantizarán una visión holística de los desafíos y oportunidades en la enseñanza del Diseño de Modas.

El proceso de diseño incluirá también un enfoque participativo, involucrando a docentes y estudiantes. Esto permitirá no solo identificar necesidades y brechas, sino también proponer estrategias que sean aplicables a la realidad local. La participación activa de los involucrados fomentará un sentido de apropiación y compromiso con las innovaciones propuestas.

Por último, se diseñará e implementará una propuesta pedagógica basada en los hallazgos del estudio de caso. Esta propuesta se evaluará mediante indicadores específicos, como el nivel de satisfacción de los estudiantes, el rendimiento académico y la percepción de los docentes sobre la efectividad de las estrategias implementadas. El diseño de esta investigación busca generar conocimientos que contribuyan a mejorar la calidad educativa en el Diseño de Modas en Ecuador, adaptándose a las demandas contemporáneas del sector y promoviendo un modelo educativo sostenible e inclusivo.

### 3.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El contexto real de la educación superior en Ecuador, específicamente en la provincia de Los Ríos, en el cantón Babahoyo existe el Instituto Superior Tecnológico Babahoyo (ISTB), que es una institución pública de educación superior que cuenta con 10 carreras de estudio en modalidad presencial. Las titulaciones que oferta el Instituto Superior Tecnológico Babahoyo son de nivel equivalente a tecnología superior, aprobado por Senecyt (Reseña del Instituto Superior Tecnológico Babahoyo, 2021). La mayoría de su población estudiantil es diversa en términos de edad, origen geográfico, cultura y factor socioeconómico, refiriendo como los rangos de edades abarcan desde los 18 años hasta los 55 años, lo que supone un promedio de 36 años. Varios de los estudiantes provienen de zonas rurales, lo que en ocasiones dificulta su integración en la comunidad estudiantil debido a las diferencias culturales y sociales (Chérrez, 2020). Por ende, y a causa de esto el nivel socioeconómico de la mayoría de los estudiantes es relativamente bajo debido a la realidad social de estas personas que optan por formarse en una institución de educación superior pública.

Bajo este previo diagnóstico, el estudio estará centrado en la realidad que tiene la carrera de Diseño de Modas, se ha podido identificar la realidad

situacional que comprende a que el prototipo de estudiantes que optan por seguir esta carrera, en su gran mayoría son mujeres de edades que abarcan desde los 18 años hasta los 55 años, por ende, la edad promedio es de 36 años. Sin embargo, los hombres que deciden estudiar Diseño de Modas conlleva a una gran minoría por debajo del 5%, además de que los pocos estudiantes varones que han estudiado pertenecen a promociones de años ampliamente distantes. La decisión que las personas tienen para ingresar a estudiar la carrera radica principalmente al interés que tienen por aprender acerca de los procesos de confección, diseño y moda, así como para incorporar estos conocimientos hacia un modelo de negocio, que en los últimos años se ha vuelto rentable para la zona.

El perfil del alumnado incluye estudiantes que, en su mayoría, combinan sus estudios con actividades laborales. Esta situación influye significativamente en su rendimiento académico, así como en su participación en las actividades educativas. Además, muchos estudiantes presentan bajos niveles de autoestima y motivación, afectando a su desempeño de manera que perjudica la continuidad en sus estudios (Curiel et al., 2018). Por esta causa, el Instituto Superior Tecnológico Babahoyo debería considerar estos factores al diseñar e incorporar estrategias de innovación pedagógica.

Los docentes de carrera de Diseño de Modas del ISTB presentan un perfil académico aceptable, pues todos cuentan con títulos de tercer nivel y una sólida experiencia en el área del conocimiento necesario. Sin embargo, se destaca la necesidad de una mayor formación con titulaciones de cuarto nivel en aspectos de docencia en educación superior, pedagogías, metodologías y manejo de grupos diversos, dado que una parte de los problemas de rendimiento, así como la motivación de los estudiantes podría estar ligada principalmente a la poca implementación de innovación pedagógica, metodologías de enseñanza y al manejo del aula por parte de los docentes (Plan estratégico de desarrollo institucional, PEDI 2020).

### 3.3. PROCEDIMIENTO Y PLAN DE TRABAJO

A continuación, se muestra en la Tabla 1 la fases de la estructura del proyecto.

**TABLA 1.** *Fases y estructura del proyecto*

<b>Fase</b>	<b>Descripción</b>	<b>Actividades Principales</b>	<b>Resultados Esperados</b>
Observación y Diagnóstico	Identificar las prácticas actuales y necesidades pedagógicas en la carrera de Diseño de Modas.	Observación de clases, entrevistas a docentes y estudiantes, revisión documental de programas educativos.	Diagnóstico detallado de brechas y oportunidades en la enseñanza del Diseño de Modas.
Diseño de la Propuesta	Crear una propuesta pedagógica basada en los hallazgos de la fase anterior.	Desarrollo de estrategias innovadoras: metodologías activas como el design thinking o flipped classroom, integración de procesos de diseño tradicional y sostenible.	Propuesta pedagógica adaptada al contexto del Instituto Superior Tecnológico Babahoyo.
Intervención	Implementar la propuesta en la asignatura de Patronaje y confección de alta costura, en quinto semestre.	Ejecución de talleres prácticos y teóricos, registro de actividades mediante grabaciones y clases demostrativas.	Datos de implementación para evaluar la efectividad de la propuesta en el rendimiento académico.
Evaluación	Analizar el impacto de la propuesta en estudiantes basados en el rendimiento académico evaluable durante el primer parcial del periodo académico septiembre 2024 – marzo 2025.	Análisis de resultados académicos.	Informe de evaluación con indicadores de éxito y áreas de mejora.
Sistematización y Difusión	Documentar y compartir los hallazgos con la comunidad académica y profesional del ISTB.	Redacción del informe final, presentaciones o talleres.	Informe consolidado de resultados.

### 3.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En este estudio, se propone implementar diversos instrumentos cualitativos y cuantitativos que permitan recoger datos de manera exhaustiva, de manera que vayan alineados con los objetivos planteados. Se utilizarán en primera instancia cuestionarios para explorar percepciones, necesidades y opiniones sobre los datos obtenidos de manera sistemática, ya que se puede lograr resultados estandarizados que ayuden a la validación de los objetivos planteados en esta propuesta. Así mismo, las entrevistas ofrecen la posibilidad de profundizar en las experiencias, así como las opiniones de los sujetos, capturando detalles importantes que no se obtendrían mediante un cuestionario cerrado. La combinación de ambos métodos ayudaría a fortalecer la validez de los hallazgos al integrar datos cuantitativos y datos cualitativos, además de proporcionar una visión más completa del objeto de estudio, lo cual es esencial para desarrollar una propuesta de investigación bien fundamentada.

### 3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el estudio, se realizará un análisis de los instrumentos empleados para garantizar que la validación de datos sea confiable y relevante para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Los cuestionarios serán sometidos a una tabulación de resultados para identificar tendencias generales en las percepciones de los participantes, complementados con análisis de contenido para interpretar las respuestas abiertas. Este análisis permitirá ajustar los instrumentos y, de ser necesario, rediseñarlos para asegurar que capturen toda la información relevante.

Los datos recogidos serán analizados mediante métodos mixtos, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. Los datos cuantitativos obtenidos de los cuestionarios serán procesados estadísticamente para identificar correlaciones, frecuencias y tendencias significativas, utilizando herramientas como gráficos y tablas para visualizar dichos resultados. Por otro lado, los datos cualitativos obtenidos serán expuestos para obtener una visión integral del impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en los estudiantes. Los resultados se usarán para validar o refinar las estrategias propuestas, en comparativa con resultado del rendimiento académico de la asignatura a implementar.

## 4. RESULTADOS

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna.

A partir del análisis de las entrevistas y encuestas aplicadas a los docentes de la carrera de Diseño de Modas del Instituto Superior Tecnológico Babahoyo (ISTB), se han identificado varias tendencias clave respecto al uso de metodologías activas, la integración de tecnologías en el aula y la percepción general sobre la innovación pedagógica en la enseñanza del Diseño de Modas.

### 4.1. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO A DOCENTES

Los resultados de la Tabla 2, muestran que un 65% de los docentes encuestados están familiarizados con metodologías activas como el design thinking, flipped classroom y el aprendizaje basado en proyectos. Sin embargo, solo un 40% de los encuestados han implementado activamente estas metodologías en su práctica docente, indicando una brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica en el aula. Esta discrepancia sugiere que la simple exposición a estas estrategias no garantiza su implementación efectiva en las clases, lo que resalta la necesidad de capacitaciones dirigidas y contextualizadas a la realidad educativa del ISTB.

Los principales obstáculos mencionados para la aplicación de estas estrategias incluyen al 50% de los docentes que sienten la falta de capacitación en metodologías innovadoras, mientras que el 35% presenta inconvenientes debido a la escasez de recursos adecuados para proporcionarlos durante sus clases y el 15% presenta una resistencia al cambio en la comunidad docente. En este sentido, las entrevistas reflejan que algunos docentes perciben las metodologías activas como demandantes en términos de planificación y su posterior adaptación, lo que desincentiva su uso. No obstante, aquellos que han implementado estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el design thinking destacan su impacto positivo en la creatividad y participación de los estudiantes, demostrando que cuando se aplican adecuadamente, pueden transformar la dinámica del aprendizaje en la carrera de Diseño de Modas.

**TABLA 2.** Frecuencia de conocimiento y aplicación de metodologías activas.

Variable	Porcentaje (%)
Conocimiento de metodologías activas	65%
Implementación de metodologías	40%
Falta de capacitación	50%
Escasez de recursos	35%
Resistencia al cambio	15%

Nota: La tabla muestra los resultados en porcentajes de las variables aplicadas en las encuestas y entrevistas a los docentes de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

El uso de tecnología en la enseñanza del Diseño de Modas ha sido ampliamente reconocido como una herramienta clave para mejorar la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, y según los datos recopilados en la tabla 2, tan sólo el 30% de los docentes indicó que emplean tecnología en sus clases, siendo las herramientas más utilizadas los software de diseño Illustrator, Photoshop y Valentina Patrones. Por su parte el 95%, emplea plataformas virtuales de aprendizaje como el Aula virtual institucional Moodle y herramientas de colaboración en línea como Zoom o Teams.

Sin embargo, el 85% de los docentes consideran que la infraestructura tecnológica del ISTB es deficiente, lo que limita el uso efectivo de las herramientas tecnológicas. A través de las entrevistas, se ha evidenciado que muchos docentes encuentran dificultades para acceder a licencias de software especializado o equipos con la capacidad necesaria para ejecutar programas de diseño. Además, algunos docentes mencionan que debido a la naturaleza de estudiantes que se forman en la institución tienen acceso limitado a estos recursos fuera del campus, lo que crea desigualdades en el aprendizaje por lo que dificulta la implementación de metodologías basadas en tecnología.

En relación con la preparación de los estudiantes para el mercado laboral, en la tabla 3 los resultados reflejan que 70% de los docentes considera que las metodologías que se implementan actualmente no son suficientes para preparar a los estudiantes para los retos de la industria de la moda. Esto concuerda con los hallazgos en las entrevistas, donde los docentes enfatizan la necesidad de una enseñanza más aplicada, que combine habilidades técnicas con formación práctica en gestión y sostenibilidad.

**TABLA 3.** *Uso de herramientas tecnológicas en la docencia.*

<b>Variable Herramienta Tecnológica</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Software de diseño Illustrator, Photoshop y Valentina Patrones	30%
Plataformas virtuales - Moodle	95%
Herramientas de colaboración - Zoom	95%
Escasez de recursos	35%
Infraestructura Insuficiente	85%

Nota: La tabla muestra los resultados en porcentajes de las variables aplicadas en las encuestas y entrevistas a los docentes de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

Un hallazgo relevante es que el 85% de los docentes estaría dispuesto a recibir capacitación en innovación pedagógica si se ofrecieran cursos o talleres especializados en su autopreparación docente. Esto sugiere una actitud positiva hacia el avance de las estrategias innovadoras de enseñanza, aunque también se evidencia la falta de oportunidades de formación en este ámbito dentro de la institución. A nivel cualitativo, los docentes expresaron interés en programas de formación que integren tanto el uso de tecnología en la enseñanza como el desarrollo de enfoques interdisciplinarios que conecten diseño, sostenibilidad y gestión de moda.

**TABLA 4.** *Disposición de docentes hacia la innovación pedagógica.*

<b>Aspecto</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Considera insuficiencia en las metodologías actuales	70%
Disposición para recibir capacitación	85%

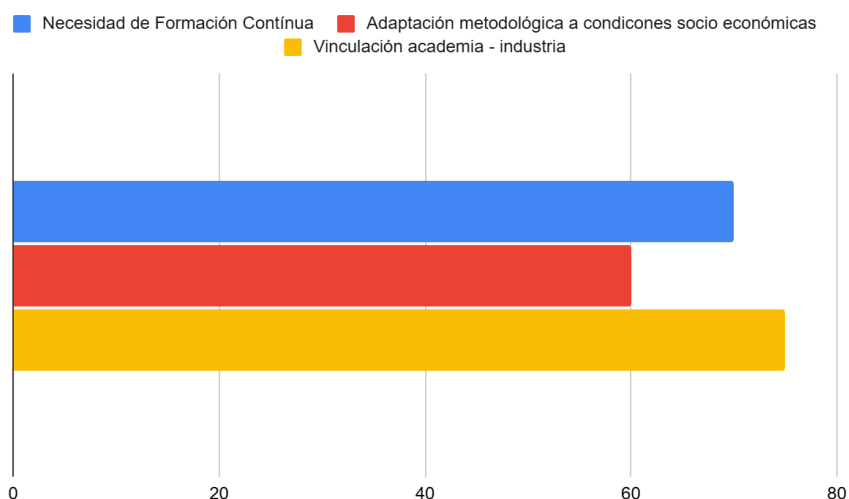
Nota: La tabla muestra los resultados en porcentajes de los aspectos aplicados en las encuestas y entrevistas a los docentes de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas ha permitido profundizar en las barreras y oportunidades que perciben los docentes en torno a la innovación pedagógica. En el gráfico 1, un patrón recurrente como en las respuestas ha sido la necesidad de programas de formación continua en metodologías activas y tecnologías aplicadas al diseño. Muchos docentes expresaron que si bien están interesados en la innovación

pedagógica, carecen de estrategias prácticas para implementarlas de manera efectiva en sus clases.

Otro hallazgo clave ha sido la importancia de adaptar las metodologías a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Por ejemplo, la gran mayoría de alumnos de la jornada nocturna combina sus estudios con el trabajo, lo que dificulta su participación en metodologías que requieren mayor dedicación fuera del aula. Para abordar este desafío, algunos docentes han sugerido incorporar modelos híbridos que integren sesiones de clases presenciales con la complementación de actividades virtuales en la plataforma Moodle, facilitando así la accesibilidad a los contenidos y la flexibilidad en la enseñanza

**GRÁFICO 1.** Barreras y oportunidades que perciben los docentes de la carrera de Diseño de Modas del ISTB



Nota: El gráfico muestra los resultados en porcentajes de las barreras y oportunidades que perciben los docentes de la carrera de Diseño de Modas del ISTB

#### 4.2. RESULTADOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

El producto de este análisis también se enfocó en obtener resultados en la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de *Patronaje y Confección de Alta Costura* durante el periodo

académico septiembre 2024 - marzo 2025 en la carrera de Diseño de Modas del Instituto Superior Tecnológico Babahoyo (ISTB). La evaluación se realizó con base en el desempeño de los estudiantes durante los dos parciales que conforman el semestre académico.

Durante el primer periodo académico, el rol del estudiante fue pasivo y receptor de información, por ende, el enfoque de aprendizaje estuvo centrado en el docente como transmisor de conocimientos, por lo que, se evaluó el desempeño académico de los estudiantes mediante metodologías tradicionales, como clases magistrales de memorización y repetición. Los instrumentos utilizados fueron exámenes escritos. Hubo un uso limitado de recursos tecnológicos y la práctica fue limitada haciendo énfasis en las teorías de la asignatura en conjunto al seguimiento rígido del Plan de estudios de la asignatura. A continuación se muestran en los Gráficos 2 y 3 los rendimientos académicos de los primeros parciales de la sección vespertina y nocturna respectivamente.

**GRÁFICO 2.** Rendimiento académico primer parcial sección vespertina



**REGISTRO DE NOTAS**

NIVEL:	QUINTO	PARALELO:	A_VESPE	JORNADA:	VESPERTINA					
No.	CEDULA	APELLIDOS	NOMBRES	ASIST	P1	P2	RC	NF	EVALUACION	PROMOCION
1	1207093103	AURIA ORAMA	GENESIS GABRIELA	100,0%	8,00	10,00		9,00	MUY BUENO	PROMOVIDO
2	1250939905	BRAVO MORA	JULISSA YOMARA	100,0%	9,50	10,00		9,75	EXCELENTE	PROMOVIDO
3	1208452696	GARCIA ALVARADO	YEIMY NOELIA	100,0%	7,00	7,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO
4	0940163025	HERRERA MELO	JENIFFER ALEXANDRA	100,0%	9,50	10,00		9,75	EXCELENTE	PROMOVIDO
5	0944394345	MARTINEZ CRESPIN	YELITZA PAMELA	100,0%	8,00	10,00		9,00	MUY BUENO	PROMOVIDO
6	1207769710	MOROCHO SANCHEZ	MAYI MERCEDES	100,0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO
7	1203997083	PACHECO MIELES	DEICY AMARILIS	100,0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO
8	1756179642	PALACIOS SANTANDER	MELANY YANIRA	100,0%	8,50	10,00		9,25	MUY BUENO	PROMOVIDO
9	0957497795	QUEVEDO TOALOMBO	EUNICE ELIZABETH	100,0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO
10	1203069683	ZUÑIGA YAGUAL	SANTA AIDA	100,0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO

Nota: El gráfico muestra los resultados del primer parcial P1 en la asignatura patronaje y confección de Alta Costura de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

### GRÁFICO 3. Rendimiento académico primer parcial sección nocturna



INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BABAHOYO  
TSDM - DISEÑO DE MODAS  
DM-05-02 - PATRONAJE Y CONFECCIÓN DE ALTA COSTURA  
2024-2P

#### REGISTRO DE NOTAS

NIVEL:		QUINTO		PARALELO:	A_NOCTU	JORNADA:	NOCTURNA				
No.	CEDULA	APELLIDOS	NOMBRES	ASIST	P1	P2	RC	NF	EVALUACION	PROMOCION	
1	0202329397	GUAMAN OÑATE	ANA ARACELLY	100.0%	9,00	10,00		9,50	EXCELENTE	PROMOVIDO	
2	1203337751	MAGALLANES SANDOYA	CLAUDINA REBECA	100.0%	8,00	10,00		9,00	MUY BUENO	PROMOVIDO	
3	1203458862	VALLE REAL	NORMA ALEXANDRA	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	
4	1205188541	VARGAS HERNANDEZ	KAREN MADELEINE	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	

Nota: El gráfico muestra los resultados del primer parcial P1 en la asignatura patronaje y confección de Alta Costura de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

A partir del segundo parcial, se llevó a cabo el uso de metodologías pedagógicas innovadoras tomando como referencia el uso del design thinking y el flipped classroom, implementadas en actividades prácticas, proyectos finales de semestre, pruebas con tipos de reactivos y rúbricas, todo centrado principalmente a que los estudiantes fuesen los protagonistas del aprendizaje, siendo activos y participativos en la construcción de su propio conocimiento.

### GRÁFICO 4. Rendimiento académico segundo parcial sección vespertina



INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BABAHOYO  
TSDM - DISEÑO DE MODAS  
DM-05-02 - PATRONAJE Y CONFECCIÓN DE ALTA COSTURA  
2024-2P

#### REGISTRO DE NOTAS

NIVEL:		QUINTO		PARALELO:	A_VESPE	JORNADA:	VESPERTINA				
No.	CEDULA	APELLIDOS	NOMBRES	ASIST	P1	P2	RC	NF	EVALUACION	PROMOCION	
1	1207093103	AURIA ORAMA	GENESIS GABRIELA	100.0%	8,00	10,00		9,00	MUY BUENO	PROMOVIDO	
2	1250939905	BRAVO MORA	JULISSA YOMARA	100.0%	9,50	10,00		9,75	EXCELENTE	PROMOVIDO	
3	1208452696	GARCIA ALVARADO	YEIMY NOELIA	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	
4	0940163025	HERRERA MELO	JENIFFER ALEXANDRA	100.0%	9,50	10,00		9,75	EXCELENTE	PROMOVIDO	
5	0944394345	MARTINEZ CRESPIN	YELITZA PAMELA	100.0%	8,00	10,00		9,00	MUY BUENO	PROMOVIDO	
6	1207769710	MOROCHO SANCHEZ	MAYI MERCEDES	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	
7	1203997083	PACHECO MIELES	DEICY AMARILIS	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	
8	1756179642	PALACIOS SANTANDER	MELANY YANIRA	100.0%	8,50	10,00		9,25	MUY BUENO	PROMOVIDO	
9	0957497795	QUEVEDO TOALOMBO	EUNICE ELIZABETH	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	
10	1203069883	ZUÑIGA YAGUAL	SANTA AIDA	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	

Nota: El gráfico muestra los resultados del primer parcial P2 en la asignatura patronaje y confección de Alta Costura de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

A su vez, se promovió el uso tecnológico de plataformas digitales como el Moodle, YouTube, sesiones virtuales mediante Zoom y durante la última sesión de clases se realizó la implementación de VEVOX, considerando el impacto de esta implementación de metodologías innovadoras en su aprendizaje. Los gráficos 4 y 5 muestran los resultados de los segundos parciales de la sección vespertina y nocturna respectivamente.

**GRÁFICO 5.** Rendimiento académico segundo parcial sección nocturna

  
**INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BABAHOYO**  
 TSDM - DISEÑO DE MODAS  
 DM-05-02 - PATRONAJE Y CONFECCIÓN DE ALTA COSTURA  
 2024-2P

**REGISTRO DE NOTAS**

NIVEL:		QUINTO		PARALELO:	A_NOCTU		JORNADA:		NOCTURNA		
No.	CEDULA	APELLIDOS	NOMBRES	ASIST.	P1	P2	RC	NF	EVALUACION	PROMOCION	
1	0202329397	GUAMAN OÑATE	ANA ARACELLY	100.0%	9,00	10,00		9,50	EXCELENTE	PROMOVIDO	
2	1203337751	MAGALLANES SANDOYA	CLAUDINA REBECA	100.0%	8,00	10,00		9,00	MUY BUENO	PROMOVIDO	
3	1203458862	VALLE REAL	NORMA ALEXANDRA	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	
4	1205188541	VARGAS HERNANDEZ	KAREN MADELEINE	100.0%	7,00	10,00		8,50	MUY BUENO	PROMOVIDO	

Nota: El gráfico muestra los resultados del primer parcial P2 en la asignatura patronaje y confección de Alta Costura de la carrera de Diseño de Modas del ISTB

Los datos obtenidos permitieron identificar y diferenciar ambas tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la efectividad de la integración de metodologías activas y el uso de herramientas tecnológicas en la formación académica de los estudiantes. El análisis comparativo de las calificaciones entre los dos parciales revela que, tanto en la jornada vespertina como en la jornada nocturna, los promedios del segundo parcial alcanzaron la máxima calificación (10.0), en contraste con los promedios del primer parcial, que se ubicaban en torno a 8.4 en el grupo vespertino y 7.8 en el grupo nocturno.

Este notable incremento del rendimiento académico sugiere que el cambio metodológico que sustituyó el modelo tradicional que se basaba en clases magistrales y de memorización; fue cambiado por estrategias de aprendizaje activo como el design thinking y el flipped classroom favoreciendo la participación, así como la construcción del propio conocimiento de los estudiantes. Durante la aplicación de las metodologías pedagógicas innovadoras permitieron que los alumnos se convirtieran en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que se reflejó

en un mayor compromiso de manera que se consolidaron los conceptos teóricos y prácticos necesarios para la asignatura.

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes tuvieron una experiencia altamente positiva durante el semestre. Un 85,71% calificó la asignatura como muy satisfactoria, lo cual refleja que la mayoría de los participantes percibió una adquisición significativa de conocimientos y habilidades, a pesar de que un 14,29% señaló algunos desafíos. Este dato sugiere que, en términos generales, la planificación y ejecución del curso respondieron adecuadamente a las expectativas de los alumnos.

En cuanto al proyecto final, que consistió en el desarrollo de un vestido de alta costura, se observa que el 71,43% de los estudiantes lo consideró muy útil para consolidar sus habilidades prácticas, mientras que el 28,57% manifestó haber enfrentado dificultades durante su ejecución. Estos porcentajes ponen de relieve la importancia de desarrollar actividades en la aplicación práctica del conocimiento, a la vez que señalan la necesidad de reforzar el acompañamiento y la orientación en la realización de proyectos complejos.

La inclusión de la metodología design thinking fue valorada de manera diversa: aunque el 82,86% la encontró muy útil para estructurar y mejorar sus ideas, un 17,14% tuvo problemas para aplicarla correctamente. Este contraste evidencia que, si bien la herramienta tiene un potencial significativo para el proceso creativo, es necesario mejorar su implementación y profundizar en la capacitación sobre su uso para maximizar su efectividad en el aula.

Así mismo, la dinámica de realizar ensayos, exponerlos en clases y debatirlos fue considerada efectiva por los estudiantes, pero con matices. Solo un 58,57% la encontró muy efectiva, mientras que el 41,43% la calificó como algo efectiva, sugiriendo que, aunque esta estrategia contribuyó al aprendizaje, podría beneficiarse de ajustes que faciliten la adaptación y el ritmo de cada estudiante.

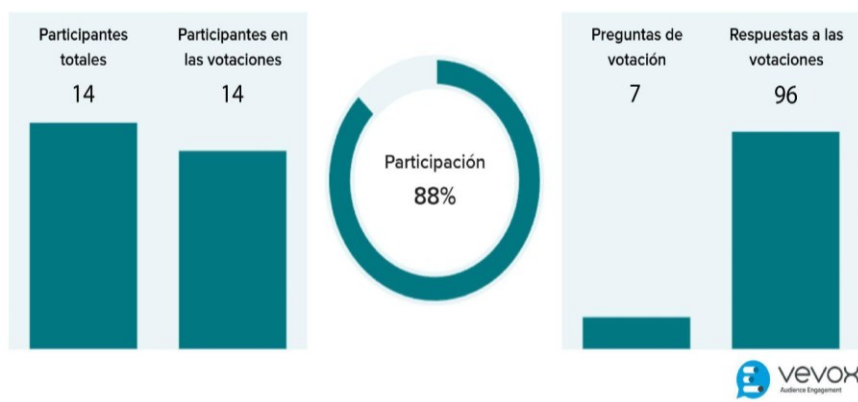
Por último, el hecho de que el 100% de los estudiantes concordaron más interesante el segundo parcial, sugiere que las modificaciones del enfoque adoptado en ese momento del semestre tuvieron un impacto positivo en la motivación y su efecto en el rendimiento académico.

Este hallazgo es coherente con estudios previos en innovación pedagógica, que indican que los métodos de enseñanza centrados en el estudiante y que promueven la interacción en conjunto con la resolución de problemas pueden mejorar significativamente los resultados académicos. En este sentido, la experiencia en el ISTB se alinea con la literatura existente, que destaca la importancia de la transformación de los roles tradicionales en el aula para promover un aprendizaje más efectivo y significativo.

El análisis global del rendimiento académico en la asignatura de Patronaje y Confección de Alta Costura demuestra que la transición hacia un modelo educativo innovador tiene un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes. La mejora observada en el segundo parcial no solo respalda la efectividad de las nuevas metodologías pedagógicas, sino que también plantea la necesidad de continuar explorando e implementando estrategias que fomenten un aprendizaje activo y colaborativo en el ámbito del Diseño de Modas.

**GRÁFICO 6.** *Participación final estudiantil en la plataforma VEVOX*

Votaciones en cifras



Nota: El gráfico muestra los resultados mediante la aplicación VEVOX de las preguntas de cierre de la asignatura patronaje y confección de Alta Costura de la carrera de Diseño de Modas del ISTB.

## 5. DISCUSIÓN

El primer objetivo de este trabajo fue identificar las metodologías pedagógicas innovadoras más efectivas aplicadas en otras disciplinas académicas que puedan ser adaptadas al Diseño de Modas, en base a los resultados analizados se ha observado que las metodologías design thinking y flipped Classroom abordan la utilización de actividades prácticas, proyectos colaborativos y recursos tecnológicos que contribuyeron a crear un ambiente de aprendizaje más dinámico e interactivo, facilitando la aplicación de los conocimientos en situaciones reales. Estos factores fueron determinantes para que, al término del segundo parcial, los estudiantes no solo comprendieran mejor los contenidos, sino que también mejoraran su capacidad para integrar la teoría con la práctica, resultando en una mejora sustancial en los resultados esperados y por ende en sus calificaciones.

Estos resultados coinciden con estudios similares como el de Coutinho (2023), en cuanto a la adopción de estas estrategias que facilita la asimilación de conocimientos y, al mismo tiempo, potencia el desarrollo de habilidades críticas, creativas y empresariales. Estas competencias son esenciales para que los futuros profesionales se desempeñen con éxito en sus respectivas áreas. En el contexto de la carrera de Diseño de Modas, que se inscribe dentro del ámbito de las artes y las humanidades, implementar metodologías pedagógicas innovadoras se convierte en algo imprescindible, no meramente en una alternativa. Esta transformación en la enseñanza es fundamental para preparar a los estudiantes y capacitarlos para afrontar los desafíos de un sector que es, por naturaleza, altamente competitivo y exigente en términos productivos.

También coinciden con los resultados planteados por Quadros da Silva (2023). afirmando que las innovaciones pedagógicas tienen un efecto transformador que trasciende el aula, beneficiando tanto a los estudiantes como a la industria de la moda. Debido principalmente, a formar profesionales capaces de generar soluciones innovadoras y sostenibles, se les ayuda a comprender de manera integral su rol en el campo de conocimiento al que pertenecen. En consecuencia, es posible impulsar la implementación de estas innovaciones pedagógicas para construir nuevos

paradigmas, en los que la moda se entienda no únicamente como una cuestión estética, sino también como un medio de comunicación poderoso para abordar problemáticas ambientales y sociales. Así, la educación en diseño de modas se posiciona como un verdadero motor de cambio.

Sin embargo, otros estudios arrojan datos contrarios relativos a esta parte Kamysheva et al., (2021), esto puede deberse a que, el desarrollo teórico-práctico en este campo se ve restringido, ya que los recursos académicos especializados son escasos y se conoce poco sobre las estrategias que los docentes aplican para mejorar la educación en esta disciplina. La limitación de recursos pedagógicos en moda plantea una problemática importante: la carencia de documentación científica y académica referente a las metodologías implementadas en la enseñanza del Diseño de Modas. Mientras que en otras áreas existen investigaciones que analizan detalladamente las mejores prácticas docentes, en esta carrera aún no se han desarrollado estudios que permitan identificar y sistematizar las estrategias más efectivas. Esto no solo reduce la capacidad de los profesores para innovar en sus métodos de enseñanza, sino que también limita la oportunidad de los estudiantes para aprovechar métodos pedagógicos avanzados que integren de manera equilibrada los aspectos técnicos y creativos del diseño de modas.

El segundo objetivo de este trabajo fue diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que integren prácticas tradicionales con enfoques contemporáneos como la sostenibilidad y la moda circular. A partir de los hallazgos obtenidos en la investigación, se evidenció que la combinación de métodos de enseñanza tradicionales con innovaciones pedagógicas puede generar un aprendizaje más significativo y contextualizado para los estudiantes de Diseño de Modas.

Estos resultados coinciden con estudios similares como el de Quadros da Silva et al. (2023) reflejando que la enseñanza del diseño de modas sigue estando fuertemente anclada a metodologías tradicionales, lo que limita la exploración de nuevos paradigmas que fomenten una mayor conciencia social y ambiental. La implementación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el design thinking y el flipped classroom ha demostrado ser efectiva en la formación de competencias creativas, inspiradoras y técnicas. En este contexto, integrar principios de sostenibilidad y moda

circular dentro del proceso educativo se vuelve esencial para preparar a los futuros diseñadores ante los desafíos del sector.

También coinciden con los resultados planteados por Farfán et al. (2024). Cuyos resultados del estudio apuntan hacia la transición de un modelo de enseñanza que vincule lo artesanal con la innovación tecnológica permitiendo fortalecer el aprendizaje práctico, de modo que se desarrolle la capacidad de los estudiantes para generar propuestas de diseño sostenible. La literatura existente destaca que la sostenibilidad en la moda no solo implica la selección de materiales ecológicos, sino también la adopción de modelos de producción, conciencia social y consumo responsable. En este sentido, los resultados obtenidos muestran que estrategias como la reutilización de materiales naturales, el rediseño de prendas y la incorporación de fibras naturales pueden ser herramientas clave para desarrollar una enseñanza que vaya alineada con las necesidades del mercado y en conjunto con la preservación ambiental.

Sin embargo, otros estudios arrojan datos contrarios relativos a esta parte como lo menciona Coutinho (2023), el éxito de cualquier cambio pedagógico radica en la preparación de los docentes para adoptar enfoques interdisciplinarios y centrados en el estudiante, lo cual es particularmente relevante en el campo del diseño de modas. A través de este estudio se identificó que la falta de formación docente en metodologías innovadoras sigue siendo un desafío significativo para la integración de la moda circular en la educación superior. Si bien el 85% de los docentes expresó su disposición a recibir capacitación en innovación pedagógica, la mayoría señaló dificultades para implementar estrategias que incorporen criterios de sostenibilidad de manera efectiva.

El tercer objetivo de este trabajo fue evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas propuestas en el rendimiento académico y en la percepción estudiantil. El análisis comparativo entre el primer y el segundo parcial evidencia un marcado incremento en las calificaciones, lo que se asocia directamente con la implementación de metodologías innovadoras como el design thinking y el flipped classroom. Mientras que en el primer parcial los promedios se ubicaron en torno a 8.4 (sección vespertina) y 7.8 (sección nocturna), en el segundo parcial se alcanzó la

calificación máxima de 10.0 en ambas secciones, lo que refuerza la eficacia de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante.

Estos resultados coinciden con estudios similares como el de González et al., (2024), que indica el impacto de la evaluación de las estrategias pedagógicas innovadoras, confirmando que la adopción de métodos activos y participativos no solo mejora el rendimiento académico, sino que también incrementa la satisfacción y la motivación de los estudiantes. De este modo, los datos cuantitativos encontrados se complementan con la percepción estudiantil, la cual resultó mayoritariamente positiva. Según las encuestas aplicadas, un 85,71% de los alumnos calificó la experiencia en la asignatura como muy satisfactoria, resaltando el impacto favorable de las estrategias innovadoras en su proceso de aprendizaje. Además, la integración de herramientas tecnológicas como plataformas virtuales, sesiones interactivas y el uso de VEVOX para su retroalimentación favoreció la participación activa, así como el protagonismo de los estudiantes, aspectos clave que han sido asociados en la literatura de este proyecto pues han aportado una mayor retención del conocimiento y un aprendizaje significativo.

No obstante, otros estudios arrojan datos contrarios relativos a esta parte como lo menciona Cáceres & Gómez (2023), uno de los principales desafíos identificados en la evaluación del impacto de las estrategias pedagógicas suele ser la dificultad para aislar de forma objetiva los efectos de los nuevos métodos en un entorno real, donde confluyen múltiples variables. Lo que contribuye a los datos obtenidos durante este análisis, pues se revelaron ciertos desafíos. Aunque la mayoría de los estudiantes valoró positivamente la metodología aplicada del design thinking, un pequeño porcentaje (17,14%) reportó dificultades en su aplicación, lo que indica la necesidad de fortalecer la formación docente, de modo que se deba ajustar su implementación para que se adecúe aún mejor a las características y necesidades del alumnado.

## 6. CONCLUSIONES

La implementación de metodologías innovadoras en la enseñanza del Diseño de Modas permitió evidenciar una mejora significativa en el

rendimiento académico, así como en la participación activa de los estudiantes. La aplicación de enfoques como el design thinking y el flipped classroom facilitó la integración conjunta de la teoría con la práctica, elevando las calificaciones de modo que se promueva el desarrollo de habilidades críticas, creativas y técnicas, indispensables en una industria altamente competitiva. Estos resultados confirman la relevancia de adoptar estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, que no solo refuerzan la adquisición de conocimientos, sino que también potencian la capacidad de los alumnos para enfrentar desafíos reales del entorno profesional.

Asimismo, se destaca la necesidad de establecer una estructura curricular más flexible y transversal, que integre prácticas tradicionales con enfoques contemporáneos, tales como la sostenibilidad en conjunto con la moda circular. La experiencia desarrollada en el Instituto Superior Tecnológico Babahoyo subraya la importancia de la formación continua del profesorado y la incorporación de herramientas tecnológicas adecuadas, elementos clave para superar las limitaciones del modelo educativo tradicional. Aunque el estudio presentó restricciones en cuanto a la muestra y el corto período de intervención, los hallazgos constituyen una base sólida para futuras investigaciones que exploren a mayor profundidad el impacto a largo plazo de estas innovaciones, contribuyendo así a la transformación integral de la educación y la enseñanza en el Diseño de Modas. Por otro lado, la experiencia alcanzada durante la ejecución de esta propuesta de investigación ha puesto de manifiesto la relevancia de fomentar una cultura colaborativa entre docentes, estudiantes y gestores educativos, que permita la continua actualización en la adaptación de las metodologías de enseñanza. La sinergia entre la investigación, la innovación pedagógica y las prácticas tradicionales no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la capacidad institucional para enfrentar los desafíos que impone un entorno educativo en la actualidad. Este enfoque integrador se presenta como un motor esencial para el desarrollo de competencias profesionales, la optimización de los recursos disponibles con enfoque sostenible y la promoción de un aprendizaje significativo que prepare a los estudiantes para un mercado laboral diversamente dinámico.

## 8. REFERENCIAS

- Cáceres, D., & Gómez, I. (2023). *La transformación digital en Latinoamérica, una necesidad y oportunidad para mejorar la educación superior*. Investigación Y Pensamiento Crítico, 11(3), 4–11. <https://doi.org/10.37387/ipc.v11i3.362>
- Carrera, P. (2021). *La innovación educativa en los centros educativos*. Polo del conocimiento. Revista científico – académica multidisciplinaria. 6(6), 695–712. <https://doi.org/10.23857/PC.V6I6.2780>
- Coutinho, I. R.. (2023). *The Impact of Active Methodologies and External Examination on Students' Motivation*. Advances in Social Sciences Research Journal, 10(12), 109–133. <https://doi.org/10.14738/assrj.1012.15893>
- Curiel Peón, L., Ojalvo Mitrany, V., & Cortizas Enríquez, Y. (2018). *La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Revista Cubana de Educación Superior, 37(3). 14–23.
- Chérrez Aragundi, C. E. (2020). *La autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de un Instituto Superior Babahoyo-Ecuador 2019*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49571>
- Lara-Navarra, P., Sánchez-Navarro, J., Fitó-Bertran, Àngels, López-Ruiz, J., & Girona, C. (2024). *Explorando la singularidad en la educación superior: innovar para adaptarse a un futuro incierto*. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27(1), 115–137. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37675>
- Farfán, J., Guede, R., & Velasco, L. (2024). *Estrategias para la transferencia de conocimiento y la innovación educativa. Usos y aplicaciones de tecnologías innovadoras en la docencia*. Dykinson S.L.
- Ihnatenko, N., Myronenko, N., Yakymenko, S., Abramova, O., & Lisovskyi, V. (2024). *Modern education: key factor in global innovation in higher education*. Amazonia Investiga, 13(73), 273–283. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.23>
- Jerez Disla, J. M. (2024). *La innovación educativa en las aulas universitarias dominicanas*. MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva, 3(9), 1387–1406. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8478>
- Instituto Superior Tecnológico Babahoyo. (24 de febrero de 2025). *Plan estratégico de desarrollo institucional, PEDI (2023-2028)*. [https://istb.edu.ec/documentos/PEDI%20ISTB.pdf?\\_t=1738262807](https://istb.edu.ec/documentos/PEDI%20ISTB.pdf?_t=1738262807)

- Del Instituto Superior Tecnológico Babahoyo – ISTB.* <https://istb.edu.ec/instituto-superior-tecnologico-babahoyo/>
- 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.* La Cuestión Universitaria, 0(9), 117–135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279487>
- González-Morga, N., González-Lorente, C., Martínez-Clares, P & Pérez-Cusó, J. (2024). *Flipped Tutoring in Higher Education: Student Satisfaction with an Experience of Educational Innovation.* Revista Electrónica Educare, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17280>
- Kamysheva, O. V., Potrikeeve, E. S., Vakhitov, R. R., Mitsan, E. L., Rudakova, S. V., & Terenteva, N. G. (2021). *Aprendizagem ativa de estudantes universitários e formas de organizá-la.* Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 25(6), 3850–3859. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.6.16142>
- Mingazova, N. M. (2014). *Modification of the active learning methods in environmental education in Russian universities.* Procedia, Social and Behavioral Sciences, 131, 85–89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.083>
- Quadros da Silva, L., Pinkoski de Souza, M., Fossatti, P., Hildegard, S. (2023). *Innovación en la educación superior: Un relato de experiencia.* Gestión I+D, 8(2), 93–116.
- Santos do Rosário, J., & Lopes Ribeiro, M. (2023). *INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: uma revisão sistemática.* Revista Exitus, 13(1), e023016. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13nIID2110>
- Rodríguez, E. (2024). *What is Innovation in Higher Education? A conceptual approach.* Innovaciones Educativas, 26(40), 170–187. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4845>
- Velasco Mopceres, A. (2024). *Innovación docente en la universidad: pensar en el alumnado (y en la esfera digital).* Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=985530>

## LA HISTORIA DE LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA TRANSFORMADORA: MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL MOTIVADORA

---

ANDREA GARCÍA TORRES  
*Universidad de Alicante*

FERRÁN ESCRIVÀ LLORCA  
*Universitat de València*

MARÍA MONTESINOS CASTAÑEDA  
*Universitat de València*

### 1. ANTECEDENTES, MARCO LEGISLATIVO Y JUSTIFICACIÓN

El campo de la historia de la música es una parte fundamental del currículo en el área de música, que está presente de forma más o menos implícita en todas las etapas educativas de la enseñanza obligatoria, post obligatoria y las de régimen especial en España. Más allá del contexto nacional, es un componente curricular básico, “imprescindible y necesario para la formación de músicos y profesores de música” (Carvalho y Corrêa, 2014, p. 3) también en el plano internacional. No obstante, existe una marcada carencia motivacional en el alumnado respecto a las materias con contenido histórico, especialmente en el ámbito de la enseñanza secundaria obligatoria (Carrasco *et al.*, 2021; Gutiérrez *et al.*, 2019; Plaza, 2016). Es necesario, por tanto, abrir un debate en el contexto educativo español, ya existente en otros escenarios con distintos niveles educativos, como es el caso de Estados Unidos (Graber, 2024; Fosler-Lussier, 2023; Barbour, 2023; Amado, 2023; Luongo, 2022), y desarrollar un proceso crítico sobre las metodologías educativas utilizadas, los exámenes oficiales que debe acometer el estudiante, como es el caso del examen de las Pruebas de Acceso a la Universidad, y la diversidad de propuestas existentes.

La vigente LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) establece en la Competencia Específica 1 del currículo de música en la Educación Secundaria Obligatoria que se han de analizar obras de diferentes épocas y culturas, en relación al contexto de su creación y difusión, que tiene como objetivo valorar el patrimonio musical y el enriquecimiento personal. Asimismo, entre los saberes básicos, se enfatiza el conocimiento de distintos géneros musicales, compositores y obras pertenecientes a varios periodos históricos, así como el estudio de la historia de la música y la danza en España, como medio para concienciar sobre el patrimonio cultural local. En último término, también se contempla la concienciación sobre prácticas musicales en otros contextos y culturas ajenos al canon histórico europeo.

En el contexto del Bachillerato con itinerario centrado en música y artes escénicas, la asignatura de Historia de la música es en la actualidad una de las ofertadas en la fase optativa para las Pruebas de acceso a la Universidad (PAU), junto a Análisis musical II, que es obligatoria, y Coro y técnica vocal II. Entre las competencias de historia de la música II, figuran la identificación de características técnicas de la música, teniendo en cuenta su evolución histórica, así como la capacidad de relacionar la música y la danza con otras disciplinas artísticas y sociales coetáneas dentro de los distintas estéticas y periodos históricos. Al mismo tiempo, también se persigue la investigación sobre compositores y compositoras, intérpretes y obras de distintas épocas. En último término, y como innovación hacia el aprendizaje experiencial, entre estas competencias también figura la interpretación de obras musicales o adaptaciones de las mismas, pertenecientes a distintas épocas y estilos.

Todo ello da buen ejemplo de la trascendencia que tienen las prácticas y las metodologías activas en secundaria y bachillerato en el marco de la LOMLOE y la viabilidad para proponer un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia en el que el alumnado participe con un rol más dinámico que trascienda las barreras de la clase magistral.

### 1.1. PARTICULARIDADES SOBRE HISTORIA DE LA MÚSICA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

La asignatura de historia de la música en la actualidad en España, está presente más allá de los centros de educación secundaria, en los

conservatorios, que se rigen por la normativa estatal del Decreto 1577/2006 de 22 de diciembre, en la que no se establece un currículo para esta disciplina estandarizado para todo el país. De forma que son las comunidades autónomas las que deciden su incorporación, como en el caso de la Comunidad Valenciana, recogida en el Decreto 158/2007 de 21 de septiembre. En ella, se persiguen objetivos centrados en el conocimiento de distintas épocas y estilos, reconocerlos auditivamente, valorar los aspectos interdisciplinares en relación a otras materias como análisis, coro, armonía, etc..., y también con respecto a otras manifestaciones artísticas coetáneas. En último término las universidades españolas incorporan distintos planteamientos sobre la historia de la música en sus grados y postgrados, especialmente en los campos de humanidades, y en menor medida, en las ciencias sociales vinculadas con la educación.

La problemática que se expone en el presente trabajo con respecto a la enseñanza de la historia de la música tiene otro inconveniente añadido, que viene determinado por los planes de estudios en cuanto a las áreas de didáctica de la música y musicología, que son lo suficientemente distantes entre sí como para que la enseñanza de la historia de la música no se ajuste a ninguno de los dos, y por quedar en un vacío entre ambas áreas, una alojada en las ciencias sociales y otra en humanidades, se quedan en un punto intermedio y desde ninguna de ellas se lleva a cabo un estudio en profundidad. Llegados a este punto, confluyen dos vertientes de investigación en lo tocante a la enseñanza de la historia de la música que, en el caso de España (pero también en los sistemas educativos anglosajones), parecen estar separadas, pero es solo una cuestión relativamente reciente (Cuomo y La Face, 2020).

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio se centra en problematizar dentro del ámbito español cómo se desarrolla la enseñanza de la historia de la música, y llevar a cabo una recopilación de bibliografía existente en la que se aborden las soluciones al mismo problema en diferentes contextos, que incluyen prácticas realizadas en otros países, en distintos niveles educativos y en disciplinas similares con una misma temática histórica, con la intención de trasladar las posibles soluciones dadas y adaptarlas al sistema educativo en España. El presente trabajo, lleva a cabo una revisión sistemática de

la literatura existente en el contexto internacional, por carecer aún de estudios locales sensibles a una realidad endémica, como es la falta de motivación en el alumnado que cursa la materia de historia de la música en los distintos contextos educativos en los que se ofrece (educación secundaria, bachillerato, enseñanzas musicales o grados y másteres universitarios). Para asegurar la calidad de los trabajos consultados, se ha llevado a cabo una revisión de publicaciones todas ellas indexadas, extraídas de distintas bases de datos como WoS, SCOPUS, SCIELO, CLACSO, REDALYC, ProQuest, Latindex, Google Scholar y Dialnet, además de las publicaciones de la revista científica *Music History Pedagogy*, el único órgano específico, centrado en abordar y difundir en la academia el tema de la enseñanza de la historia de la música, que depende de la American Musicological Society (AMS).

El estudio hace una revisión sistemática de la literatura existente, en la que compara por un lado las innovaciones metodológicas llevadas en disciplinas históricas afines a la historia de la música, como son historia de España o historia del arte, siempre dentro del contexto educativo español y de enseñanzas generales, y por el otro lado, se comparan con los trabajos publicados en el ámbito de la pedagogía de la historia de la música, más específica, que está impulsada desde el ámbito universitario en Estados Unidos. Los criterios de selección de los documentos empleados en este trabajo priorizan los estudios publicados en los últimos diez años, salvo excepciones necesarias, con el fin de ofrecer una revisión actualizada y asegurar su relevancia.

En este estudio, se ofrecen alternativas y se cuestionan estudios de caso distintos al formato de lección magistral de historia y que ofrecen itinerarios alternativos atentos a las sensibilidades del alumnado pero, sobre todo, que ponen en relación los avances y postulados musicológicos con las necesidades educativas a nivel nacional, con el fin de implementar la motivación en relación al estudio de la historia de la música.

### 3. NECESIDAD DE INNOVACIÓN Y PRECEDENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL: ¿UNA GUÍA ÚTIL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA?

El estudio sobre la motivación y su fluctuación en el alumnado, ha sido uno de los temas más destacados dentro de la literatura científica en el

ámbito educativo. En él, se entiende como el bienestar que experimenta el alumnado mientras aprende, y que está vinculado asimismo con el rendimiento académico, por lo que se demostró que mejorar la motivación también era beneficioso para el desempeño del alumnado en el aula (Vega Díaz, 2024, p. 264). Más allá de las disciplinas que conforman el currículo en secundaria, la motivación o la falta de ésta, tienen que ver con el contexto social del propio desarrollo del alumnado, y se manifiestan también por un rechazo en las actividades rutinarias como asistir a clase o hacer los deberes. Para materializar la citada mejora en la motivación Radil *et al.* (2023) sugiere que concienciar al alumnado sobre la relevancia y aplicación que tiene el objeto de estudio en su vida, es una cuestión fundamental, sobre la que en este trabajo residirán los estudios de caso contextualizados en la historia de la música.

Las asignaturas vinculadas con el método histórico, como son Historia de España, Historia del arte o también, en este caso, Historia de la música, se han desarrollado en las aulas tradicionalmente bajo el enfoque de la clase magistral, consistente en llevar a cabo una exposición de los datos, e inculcar en el alumnado su asimilación a través de la lectura de textos, así como la memorización de fechas y acontecimientos del pasado (Álvarez, 2020). Un método efectivo en la adquisición de conocimientos, pero denostado por los modelos educativos basados en la adquisición de competencias, debido fundamentalmente a que el papel que desempeña en este modelo el estudiante puede asemejarse al de un mero receptor (Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021) de la información contenida en el libro de texto. Mientras, el modelo por competencias, promete ser una solución para resolver problemas trascendentales, que van más allá de la propia aula, y que permitan hipotéticamente afrontar los desafíos de la futura vida laboral (García-García *et al.*, 2010).

En la actualidad no existe en el contexto educativo español una metodología o conjunto de ellas que sirvan para promover un enfoque distinto en lo que a la aproximación del estudio de la historia de la música se refiere. Los mismos exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la disciplina de Historia de la música responden a un modelo de evaluación sumativa tradicional, en el que el examen valora el conocimiento

adquirido durante todo el curso académico por el estudiantado, basándose en un programa estandarizado y bastante inamovible.

Las modificaciones por las que apuestan estos estudios pasan, en términos generales, por buscar un nuevo enfoque en la enseñanza de la historia de la música. En un primer momento, la comunidad docente e investigadora tiene asumida la necesidad de que la enseñanza de la historia debe adaptarse al mundo actual, cada vez más globalizado y digital (Boris *et al.*, 2023) para poder cubrir las necesidades de los y las estudiantes actuales. En todos los trabajos se cuestiona la clase magistral como metodología principal del estudio de la historia de la música, con el objetivo de hacer la materia más motivadora y dinámica para el alumnado. Llegados a este punto, la historia de la música confluye con otras disciplinas históricas, como se ha mencionado con anterioridad, y se apuesta por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el fin de mejorar la motivación del estudiantado y promover un aprendizaje significativo y crítico, para reducir el desinterés y la falta de conexión que generan los acontecimientos del pasado (Guamán-Gómez y Espinoza-Freire, 2025), percibidos de forma pasiva como estáticos e inamovibles en el tiempo, poco capitalizados y acusados de contar con escasa aplicación inmediata en el presente. Además de aportar soluciones educativas innovadoras, las TIC favorecen tanto la creatividad de los docentes como de los estudiantes (Verástegui y Rodríguez, 2024). En este ámbito, se democratiza el acceso a las fuentes museísticas, la inmersión histórica con simulaciones de momentos pasados llevados a cabo con realidad aumentada (Guamán-Gómez, y Espinoza-Freire, 2025), mientras se promueve la alfabetización digital (Pereyra, 2020).

La gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), son metodologías que se utilizan con asiduidad en el estudio de la historia, con el fin de mejorar la motivación, participación y las experiencias de los y las estudiantes. Aunque su uso en la educación histórica ofrece ventajas muy claras y ampliamente demostradas, siempre se corre el riesgo de que los elementos lúdicos distraigan al alumnado del rigor académico en el estudio de la historia y desvíe los objetivos educativos (Sepúlveda, 2024). Ambas metodologías y recursos son susceptibles de ser aplicadas en el ámbito de la historia de la música con el mismo éxito que han

demostrados en las disciplinas anteriores, teniendo en cuenta la ventaja de que han sido probadas dentro del contexto español y en niveles educativos iguales a los cursos en los que se trabaja el área de historia de la música.

Aunque aún está pendiente de desarrollarse un trabajo que recoja con fidelidad los datos sobre motivación en los distintos contextos en los que se imparte la asignatura de historia de la música, es de esperar que, en el contexto de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, la motivación del alumnado sea similar a lo que sucede en el caso de la asignatura de historia (Martínez-Hita, Miralles-Martínez y Gómez, 2024), quizá con una ligera desviación al alza. Como solución para compensar esa percepción negativa planteada en distintos trabajos (Thorp y Persson, 2020) se proponen estas metodologías basadas en la gamificación, cuyo objetivo más inmediato es aumentar la motivación y el grado de compromiso e interés del alumnado.

#### 4. SOLUCIONES DESDE LA ACADEMIA: MUSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

La pregunta sobre cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de la música y su evolución y problemáticas para adaptarse a las metodologías activas educativas se ha planteado en diversos ámbitos. El caso más visible es el de la educación superior humanística en el sistema universitario estadounidense, donde existe una amplia bibliografía al respecto (Sugar 2024; Natvig 2016; Carvalho y Corrêa, 2014). No en vano, la Sociedad Americana de Musicología (AMS) cuenta con una revista científica, *Journal of Music History Pedagogy*, centrada en investigar sobre cómo se puede mejorar la enseñanza de la historia de la música en entornos universitarios, en escuelas de música y conservatorios, así como en enseñanzas primarias y secundarias, tanto en el ámbito estadounidense como fuera de él. No obstante, los contextos educativos iberoamericanos aún no han tenido ningún espacio dentro de dicha publicación.

De forma más específica en el ámbito de la historia de la música, se plantea romper con el canon histórico establecido de la historia de la música eurocentrista para estudiar nuevos enfoques que se aproximen a realidades presentes en la sociedad actual. En el ámbito

historiográfico de la musicología existe una tendencia sólida a decolonizar el planteamiento curricular tradicional que ha seguido la enseñanza de la historia de la música, basada sobremano en las tendencias estéticas y hombres ilustres europeos (Walker, 2020, p. 13). Esta circunstancia, aunque en la actualidad sea un problema denunciado en exclusiva desde el contexto académico anglosajón, ya que como se ha señalado con anterioridad en el ámbito educativo español aún no se ha llevado a cabo una reflexión sobre la enseñanza de la historia de la música, es la consecuencia tardía que se manifiesta a nivel educativo y curricular de la ruptura del canon histórico (musical), llevado a cabo por, entre otros, Josef Kerman (1983). Este musicólogo, estableció que la idea de la historia de la música construyó el canon basándose en perpetuar el repertorio musical (en referencia a lo que se conoce popularmente como música clásica o académica) a lo largo de más de doscientos años desde la creación de las obras.

Las propuestas de Sara Haefeli (2023), más allá de evitar la clase magistral, pasan por considerar la historia de la música como un ente móvil, lejos del modelo de “antecuario monumental”<sup>40</sup> reservado a unas pocas obras musicales y autores inamovibles. De este modo, el programa puede variar de un curso a otro, y su profundización en unos aspectos u otros depende del propio interés, curiosidad y sensibilidad del alumnado. Esta autora propone un estudio de casos específicos que se contraponen al concepto de historia universal; una especie de historia de diversos casos. Haefeli apuesta por sacrificar el canon más pedagógico y tradicional de la historia de la música, alegando que el hecho de cubrir un determinado espectro que engloba los grandes hombres del pasado, como Bach o Brahms, es una “ilusión” materialmente imposible de abarcar dentro de la programación de una asignatura, especialmente si se llega a un nivel especializado. Es más, la experiencia con los estudios de caso para Haefeli (2023, pp. 4-5), es que los estudiantes

---

<sup>40</sup> Establece así la autora una referencia al ensayo sobre historia realizado por Nietzsche “Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben” (1873), consultado aquí en su traducción al inglés como “On the use and abuse of history for life”. En él, apela Nietzsche a la necesidad humana de preservar la historia, pero también a la intención de utilizar la historia para mejorar la vida.

son capaces de retener más información que tras asistir a una exposición o realizar un examen. Los objetivos perseguidos con los mencionados estudios de caso son los siguientes:

- Demostrar conocimiento de las instituciones culturales y cómo estas moldean las prácticas musicales.
- Identificar y describir características estilísticas significativas de una variedad de prácticas musicales a lo largo de la historia.
- Participar en una investigación rigurosa, abierta y creativa sobre las prácticas musicales.
- Integrar múltiples enfoques críticos para examinar cuestiones prácticas, artísticas y éticas relacionadas con la producción y el consumo de música.
- Localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información para comprender las prácticas musicales.
- Expresar eficazmente ideas significativas sobre la música, tanto de forma oral como escrita.

Con todo ello, la autora apuesta por un acercamiento a la historia de la música atendiendo a las distintas inquietudes de los y las estudiantes, poniendo distancia de las antologías y manuales que presentan un enfoque histórico monumental, y sobre todo del concepto de grandes genios de la música europea como entidad universal. Para ello, establece que cada caso de estudio puede partir de la exploración de una fuente primaria conocida o perteneciente al citado canon, pero también puede constituir una crítica a las narrativas históricas que la colocaron en una posición reseñable. Su propósito final no se basa solamente en que los estudiantes entiendan la obra, el autor o el contexto, sino que desarrollen habilidades musicológicas (Haefeli, 2023, p. 8) relacionadas con la investigación y el pensamiento crítico.

Asimismo, se discute el planteamiento de la historia de la música cronológico, que aborda los hechos ordenados temporalmente por su antigüedad, y precisamente debido a esta diferencia cultural tan enorme, a

los alumnos les cuesta más vincularse con los contenidos, y la participación en el aula es reducida (Graber, 2024, p. 83) porque tiene un menor impacto en la actualidad y supone un mayor grado de abstracción en lo referente al universo sonoro. Para mejorar ese rechazo de la materia, Naomi Graber propone una mezcla de cronologías que no sean exclusivamente guiadas por una sucesión de distintas épocas, sino que se basen en criterios estilísticos o formales. Asimismo, propone centrarse en que los alumnos sean capaces de discernir entre buena y mala música, más allá de los propios planteamientos canónicos basados en que solo perdura en el tiempo la música que tiene unos criterios de calidad más altos.

El concepto de “public musicology” (musicología pública), bastante desconocido en el ámbito hispanico, también sigue esta misma línea de aportación contraria a la historia monumental de la música, haciendo énfasis en asegurar la inclusión (racial, de género, repertorios marginados, etc...), la justicia social y las mejoras de la materia a la sociedad actual al ofrecer una versión de la historia desde puntos de vista alternativos, y sobre todo, para todo el mundo interesado, más allá de los márgenes académicos (Wissner, 2023). De esta forma, las habilidades desarrolladas por el estudiantado en este ámbito pueden servir para identificar las desigualdades en la vida real (Fick, 2022, p. 48). Es un término que convendría popularizar en el marco educativo musical español precisamente por la implicación social que comporta, y la viabilidad de materializarse a través en los saberes básicos en la materia de música en secundaria y bachillerato, concretamente en el apartado de contextos y culturas en 4º de la ESO, que presta atención a la música y a la danza en España.

Como uno de los ejemplos más obvios de musicología pública y de repertorios que han sido marginados en la enseñanza de la historia de la música, podrían abordarse cuestiones como la propia investigación y docencia sobre la música española del pasado, campo de investigación fundamental para los musicólogos de este país, que fue durante largo tiempo ignorada por las recopilaciones musicales, pero también reducida bajo la etiqueta de “música exótica”, la música del “Otro”, o una

de las prácticas periféricas de la tradición musical centroeuropea más canónica. Lejos de ser una anécdota del pasado, se mantiene aún en la actualidad, en los libros de texto y las programaciones, donde ocupa un lugar marginal con contenido bastante limitado.

## 5. VENTAJAS, INCONVENIENTES Y DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN

Incorporar todos estos cambios de paradigma en la enseñanza de la historia de la música es una labor ardua que, pese a garantizar la educación centrada en el alumno, la motivación y potenciar la autonomía de éste, plantea algunos inconvenientes relacionados con su implantación en el contexto español. En primer término, los estudios de caso llevados a cabo en el contexto universitario de Estados Unidos tienen una aplicación al sistema español compleja, debido a que el perfil de estudiantes que cursan un 3º de la ESO en el sistema de enseñanza obligatoria español es muy distinto a quienes cursan la disciplina de historia de la música en un entorno universitario, por el contexto sociocultural, por la optatividad de los estudios universitarios, pero también, y más importante, por la diferencia que existe en el plano madurativo del estudiantado. Tampoco son comparables las circunstancias con los niveles de bachillerato, con el modelo actual de examen al que deben enfrentarse los estudiantes en la Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), totalmente teórico y basado en el canon más estandarizado, ni el perfil de quienes cursan estudios de música, tanto en las etapas profesionales como en las superiores.

En último término, estas propuestas para reconsiderar la enseñanza de la historia de la música en la educación superior de Estados Unidos, se basan metodológicamente en el aprendizaje basado en la investigación (ABI). Este enfoque pedagógico, aunque promueve que los y las estudiantes se involucren de forma activa durante su aprendizaje en el proceso de investigación, también entraña desafíos e inconvenientes, especialmente con el uso de las herramientas de inteligencia artificial por parte del alumnado (Piedra-Castro *et al.*, 2024, p. 179-180), que puede delegar en éstas la actividad investigadora que se persigue fomentar.

## 6. CONCLUSIONES

La motivación es un aspecto fundamental a reforzar, sobre todo de cara a aquellas materias, como las disciplinas históricas, menos monetizadas y con una aplicación en la sociedad actual más indirecta en términos laborales, aunque esta afirmación se presta a ser discutida. Es por ello que los estudios consultados se esfuerzan en ofrecer distintas metodologías que mejoren la experiencia en el aula y, con ella, la motivación.

La conclusión a la que se llega después de revisar la bibliografía anterior es que en el caso de los estudios localizados en el contexto educativo español, sus propuestas para mejorar la motivación del alumnado y potenciar la innovación, se basan en el empleo de metodologías activas, que ofrecen mayor dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en el caso específico de la bibliografía centrada en la historia de la música, se concentran en innovar en lo referente al propio objeto de estudio, es decir, sobre la propia historia, derribando las barreras y los cánones históricos establecidos tradicionalmente. No obstante, este es un asunto en desarrollo, que aún requiere un trabajo mayor en lo tocante a la recopilación de datos sobre la motivación del alumnado y al establecimiento de protocolos de actuación en los distintos niveles educativos, ya que el escenario en el contexto español presenta diferencias importantes en relación con el observado en Estados Unidos y, por lo tanto, su implantación deberá demostrar también esa variabilidad.

## 7. REFERENCIAS

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442–459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>
- Amado, A. (2023). Musicking across hemispheres: A transatlantic approach to western music history and curricular reform at a Hispanic-serving institution. *Journal of Music History Pedagogy*, 13(1), 1–23.
- Barbour, A. D. (2023). Global music history as teaching framework: Perspectives of a generalist. *Journal of Music History Pedagogy*, 13(1), 97–106.
- Boris-Miclin, C. D., Pedroso-Martínez, M. C., Ramos-Reyes, C. E., & Planas-Díaz, B. A. (2023). Impacto del uso de las TIC en la enseñanza de la historia. *Revista Científica Estudiantil de Ciencias Médicas de Matanzas*, 3(2), 1.

- Carrasco, C. J. G., Rodríguez-Medina, J., Martínez, P. M., & González, V. B. A. (2021). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45–52.
- Carvalho, M. C. C., & Corrêa, A. F. (2014). On the functions of the ‘Music History’ subject in the training of music teachers. *Revista Internacional de Educación Musical*, 2(1), 2–9. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2-p002-009>
- Cuomo, C., & La Face, G. (2020). Music pedagogy in relation to musicology and educational sciences: three areas of intervention. *Arti Musices*, 51(1), 95–109. <https://doi.org/10.21857/mnlqgc5q5y>
- Fick, K. (2022). Systems of power, privilege and oppression: Toward a social justice education pedagogy for the music history curriculum. *Journal of Music History Pedagogy*, 12(1), 46–67.
- Fosler-Lussier, D. (2023). Threshold concepts for music studies from global music histories. *Journal of Music History Pedagogy*, 13(1), 52–63.
- García-García, J. A., González-Martínez, J. F., Estrada-Aguilar, L., & Uriega-González-Plata, J. S. (2010). Educación médica basada en competencias. *Revista Médica del Hospital General de México*, 73(1), 57–69. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=24412>
- Gatica-Saavedra, M., & Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 321–332. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Graber, N. (2024). Let’s talk about it: Discussion, participation and the music history classroom. *Journal of Music History Pedagogy*, 14(2), 82–96.
- Guamán-Gómez, V. J., & Espinoza-Freire, E. E. (2025). Enseñanza de la historia mediado por las TIC. *Sociedad & Tecnología*, 8(1), 208–221. <https://doi.org/10.51247/st.v8iS1.574>
- Gutiérrez, R. C., Somoza, J. A. G. C., & Taranilla, R. V., & Armero, J. M. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 1–14.
- Haefeli, E. (Ed.). (2022). *Teaching music history with cases: A teacher’s guide*. Routledge.
- Kerman, J. (1983). *A few canonic variations*. *Critical Inquiry*, 10(1), 107–125.
- Luongo, P. (2022). Constructing a canon: Studying forty years of the Norton Anthology of Western Music. *Journal of Music History Pedagogy*, 12(1), 1–36.

- Natvig, M. (Ed.). (2016). *Teaching music history*. Routledge.
- Nietzsche, F. W. (1873). On the use and abuse of history for life (I. C. Johnston, Trans.). <https://archive.org/details/NietzscheUseAbuseOfHistoryForLifejohnton>
- Pereyra-García, D. G. (2020). WordPress y Canva como herramientas TIC para la enseñanza de las pandemias en la historia en el aula de secundaria. *Majorensis: Revista Electrónica de Ciencia y Tecnología*, 16, 20–30.
- Piedra-Castro, W. I., Burbano-Buñay, E. S., Tamayo-Verdezoto, J. J., & Moreira-Alcívar, E. F. (2024). Inteligencia artificial y su incidencia en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en investigación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 178–196. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/106>
- Plaza, S. P. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30, 85–101.
- Radil, A. I., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2023). Teachers' authentic strategies to support student motivation. *Frontiers in Education*, 8, (1–11). <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2023.1040996>
- Sepúlveda, H. A. Á. (2024). Jugar con el pasado: Explorando los beneficios y desafíos de la gamificación en la enseñanza de la historia. En *Investigación en educación. Posibilidades, tensiones y desafíos* (1).
- Sugar, D. (Ed.). (2024). *Teaching history and historiography in the college classroom*. Routledge.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8). <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Vega Díaz, M. (2024). Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: Factores influyentes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 33(1), 263–284. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.14>
- Verástegui Gutiérrez, L., & Rodríguez Ahuanari, R. (2024). Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), e210. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3633>
- Wissner, R. A. (2023). A review of public musicology. *Journal of Musicological Research*, 42(4), 228–231. <https://doi.org/10.1080/01411896.2024.2336854>

PAISAJE, IDENTIDAD Y MEMORIA VISUAL:  
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PROYECTO *MISIÓN*  
*REGIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID*

---

PABLO OSMA RODRÍGUEZ  
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. UNA MISIÓN

La exposición *Misión Región*, promovida por la Comunidad de Madrid, constituye una ambiciosa iniciativa de documentación visual del paisaje regional, articulada a través de la sensibilidad y el enfoque artístico de 33 fotografías contemporáneas. Esta propuesta no solo responde a una voluntad de registro estético, sino que se inscribe en una reflexión más profunda sobre la identidad territorial, la memoria colectiva y la transformación del entorno. Cada fotógrafo centró su mirada en una zona específica del territorio madrileño, generando un corpus de 1990 imágenes, de las cuales se seleccionaron 199 para conformar una muestra representativa de la diversidad paisajística de la región, desde entornos urbanos hasta espacios rurales, industriales, naturales y periurbanos.

Este estudio propone un análisis cualitativo de una selección de dichas imágenes, abordado desde la metodología del análisis de datos visuales, con el propósito de explorar las representaciones del paisaje madrileño y su valor patrimonial. Esta aproximación permite examinar las fotografías no solo como documentos gráficos, sino como construcciones simbólicas que condensan significados culturales, históricos y sociales (López Meza et al., 2016). En este sentido, la investigación se inscribe en una línea de trabajo que reconoce la imagen fotográfica como una fuente legítima de conocimiento, capaz de ofrecer claves interpretativas sobre el territorio y sus múltiples dimensiones (Favila Vázquez, 2021).

La exposición propone así un recorrido visual que trasciende la contemplación del paisaje como mero escenario físico. Invita al espectador

a considerarlo como una construcción cultural y social, resultado de la interacción histórica entre las comunidades humanas y su medio natural. Esta perspectiva permite entender el territorio no solo como un espacio geográfico, sino como un palimpsesto de significados, usos y transformaciones que revelan tanto las dinámicas del pasado como los desafíos del presente. En este sentido, Misión Región se alinea con una tradición fotográfica que, desde mediados del siglo XX, ha buscado documentar el territorio con una mirada crítica, poética y comprometida.

La selección de imágenes objeto de estudio se basa en el análisis del catálogo de la exposición, una muestra colectiva que reúne diversas miradas sobre los paisajes, espacios y patrimonios de la Comunidad de Madrid. Esta colección constituye un corpus visual de gran riqueza y diversidad, tanto en términos temáticos como estéticos, lo que la convierte en un material idóneo para una aproximación crítica y reflexiva desde las ciencias sociales (Rejano, D. et al., 2022).

El análisis visual se orienta a identificar los elementos simbólicos, históricos y culturales que emergen de las composiciones fotográficas, prestando especial atención a los modos en que estos configuran narrativas sobre el paisaje y la identidad territorial. Las imágenes seleccionadas no son simples registros documentales; por el contrario, constituyen representaciones intencionadas que, mediante decisiones estéticas y compositivas, proponen una lectura particular del entorno. En este marco, se considera que la fotografía artística posee un potencial significativo para resignificar el territorio, al tiempo que contribuye a la construcción de una memoria colectiva visual.

Desde una perspectiva patrimonial, el estudio se interesa por los valores que las imágenes atribuyen a los espacios retratados, ya sean estos naturales, urbanos, rurales o industriales. Se parte de la premisa de que el patrimonio no es una categoría fija ni objetiva, sino una construcción social y cultural que se actualiza constantemente a través de prácticas discursivas y representacionales (González Varas, 2021). En este sentido, las fotografías analizadas pueden entenderse como dispositivos que activan procesos de patrimonialización, al destacar ciertos elementos del paisaje y conferirles un valor simbólico, histórico o identitario.

Asimismo, la investigación explora el potencial de estas imágenes como recursos didácticos en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales. En contextos educativos, las fotografías pueden funcionar como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización visual y la comprensión del territorio como construcción social. Su uso en el aula permite fomentar la observación, la interpretación y el análisis de fenómenos espaciales y culturales, promoviendo una mirada reflexiva sobre el entorno próximo y sus transformaciones. Además, al incorporar imágenes que representan una diversidad de paisajes y realidades dentro de la Comunidad de Madrid, se favorece una aproximación inclusiva y plural al estudio del territorio.

La investigación se fundamenta en la idea de que la fotografía artística no solo documenta la realidad, sino que también la interpreta y la transforma. A través del encuadre, la luz, la composición y otros recursos visuales, el fotógrafo selecciona y organiza los elementos del paisaje, generando una narrativa visual que puede reforzar o cuestionar las representaciones dominantes. Esta capacidad de la imagen para construir sentido convierte a la fotografía en un objeto de análisis privilegiado para comprender cómo se configuran las identidades territoriales y cómo se articulan las memorias colectivas en relación con el espacio.

En definitiva, este estudio propone una mirada interdisciplinar que articula la geografía, la historia, la antropología visual y la pedagogía, con el fin de comprender el papel de la imagen fotográfica en la construcción del paisaje como objeto cultural y educativo. Al situar la fotografía en el centro del análisis, se reconoce su capacidad para generar conocimiento, activar memorias, suscitar emociones y promover aprendizajes significativos. Así, se reivindica el valor de la imagen como herramienta para pensar el territorio, para narrarlo y para enseñarlo, en un momento en que las representaciones visuales ocupan un lugar central en la cultura contemporánea.

## 2. OBJETIVOS

A partir del marco conceptual y metodológico expuesto en la introducción, esta investigación se plantea como una aproximación interdisciplinar al análisis del paisaje madrileño a través de la fotografía artística contemporánea. La formulación de los objetivos responde a la

necesidad de articular una mirada crítica, reflexiva y pedagógica sobre el territorio, entendiendo la imagen como un dispositivo cultural que construye significados, memorias e identidades.

El objetivo general es analizar las representaciones del paisaje contenidas en la exposición *Misión Región*, para comprender cómo estas imágenes contribuyen a la configuración de una memoria visual colectiva, a la valorización patrimonial del territorio y al desarrollo de herramientas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Entre los objetivos específicos se incluyen: explorar los significados simbólicos y culturales presentes en las fotografías; identificar procesos de patrimonialización activados por las imágenes (González Varas, 2021); analizar la fotografía como herramienta de interpretación territorial (Favila Vázquez, 2021); evaluar su potencial didáctico; proponer una metodología de análisis visual interdisciplinar; y reflexionar sobre el papel de las artes visuales en la construcción de ciudadanía territorial.

Estos objetivos permiten comprender los procesos culturales, sociales y educativos implicados en la producción y recepción de las imágenes, reconociendo su capacidad para generar conocimiento y abrir nuevas vías de exploración sobre el territorio madrileño.

### 3. METODOLOGÍA

En consonancia con los objetivos planteados, esta investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo, orientado a la comprensión profunda de fenómenos culturales, simbólicos y educativos mediante el análisis interpretativo de datos no numéricos. El objeto de estudio lo constituyen las 199 fotografías del catálogo de la exposición *Misión Región*, una muestra colectiva que ofrece una mirada plural y contemporánea sobre los paisajes, espacios y patrimonios de la Comunidad de Madrid. Estas imágenes no se abordan como simples documentos gráficos, sino como textos culturales cargados de sentido, susceptibles de ser leídos, descifrados y contextualizados desde múltiples dimensiones.

El enfoque metodológico se fundamenta en el análisis visual e interpretativo, entendiendo la fotografía como una forma de representación que

construye discursos sobre el territorio, la identidad y el patrimonio. Esta perspectiva permite abordar las imágenes como construcciones simbólicas que proyectan significados, activan memorias y generan narrativas visuales sobre el paisaje madrileño. En este sentido, la metodología se alinea con los objetivos de explorar los significados culturales presentes en las imágenes, identificar procesos de patrimonialización y analizar el papel de la fotografía como herramienta de interpretación territorial y recurso didáctico.

El procedimiento de investigación contempla, en primer lugar, la selección de una muestra representativa de las fotografías expuestas, atendiendo a criterios de diversidad geográfica, variedad temática y pluralidad estética. Esta estrategia busca reflejar la heterogeneidad del territorio madrileño y la riqueza semiótica del corpus visual, incluyendo paisajes urbanos, rurales, industriales, naturales y patrimoniales, así como distintos enfoques visuales y estilos fotográficos.

Una vez definida la muestra, se aplica un proceso de codificación cualitativa basado en los principios de la teoría fundamentada (Grounded Theory). En una primera fase, la codificación abierta permite identificar categorías emergentes a partir de la observación detallada de las imágenes, reconociendo patrones visuales, elementos recurrentes y composiciones simbólicas. En una segunda fase, la codificación axial articula estas categorías en torno a ejes temáticos que dan cuenta de las narrativas implícitas en las fotografías, como la construcción del paisaje, la representación de la identidad territorial, la evocación de la memoria colectiva o la resignificación del patrimonio.

El análisis visual se complementa con una revisión crítica del catálogo de la exposición y de los textos curatoriales que acompañan las obras. Esta revisión tiene como objetivo contextualizar las imágenes dentro del marco conceptual del proyecto *Misión Región*, entendiendo las intenciones curatoriales, los criterios de selección y las interpretaciones propuestas por los autores y comisarios. La triangulación entre imagen, texto y contexto enriquece la interpretación de los datos visuales, aportando una dimensión reflexiva que vincula la producción artística con los discursos culturales y educativos contemporáneos.

Entre los objetivos metodológicos específicos, se destaca el establecimiento de criterios de selección que garanticen la diversidad y representatividad del corpus visual, reflejando la pluralidad de miradas presentes en la exposición. Asimismo, se plantea la aplicación de técnicas de codificación cualitativa para identificar patrones visuales, elementos simbólicos y narrativas implícitas, desentrañando las estructuras discursivas que configuran las representaciones del paisaje.

Otro objetivo clave es analizar las fotografías como construcciones discursivas, reconociendo su capacidad para proyectar significados sobre el paisaje, la identidad y el patrimonio. Este análisis parte de la premisa de que las imágenes no son neutras, sino que participan activamente en la producción de sentido, y, por tanto, deben ser interpretadas en su dimensión simbólica y cultural.

En paralelo, se propone contextualizar las imágenes mediante el estudio de los textos curatoriales, lo que permite comprender el marco interpretativo propuesto por los comisarios y autores, así como las intenciones narrativas que subyacen a la selección y disposición de las obras en el espacio expositivo.

Finalmente, se busca integrar los hallazgos visuales y textuales en una lectura crítica que permita reflexionar sobre el papel de la fotografía artística en la construcción de imaginarios territoriales. Esta integración metodológica aspira a ofrecer una visión compleja y articulada del paisaje como objeto cultural, y a valorar el potencial de la imagen como herramienta de conocimiento, memoria y educación.

Este enfoque metodológico permite abordar las imágenes desde una perspectiva interdisciplinar, articulando herramientas de la antropología visual, la semiótica, la geografía cultural y la pedagogía crítica. Al tratar las fotografías como artefactos culturales, se abre la posibilidad de explorar cómo se construye visualmente el paisaje, qué discursos identitarios se proyectan en él y cómo estos pueden ser utilizados como recursos didácticos en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales.

En definitiva, la metodología propuesta no se limita a describir lo que las imágenes muestran, sino que busca interpretar lo que significan, lo que evocan y lo que enseñan. Esta aproximación permite comprender el valor

de la fotografía artística no solo como documento estético, sino como herramienta de conocimiento, de memoria y de transformación educativa.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados del análisis visual e interpretativo de las fotografías seleccionadas permiten avanzar en la comprensión de los imaginarios territoriales que emergen de la exposición *Misión Región*. La aplicación de criterios de selección orientados a garantizar la diversidad y representatividad del corpus visual ha evidenciado una notable pluralidad temática, geográfica y estética. La muestra refleja una equilibrada presencia de representaciones urbanas y rurales, lo que sugiere una intención curatorial de abarcar tanto lo cotidiano como lo simbólico del territorio madrileño. Esta diversidad se manifiesta en la inclusión de espacios naturales, industriales, religiosos y patrimoniales, así como en la variedad de enfoques visuales —documental, artístico, crítico— que configuran el conjunto expositivo.

Por ejemplo, *Rocas de granito y cerro de San Pedro*, de Irene Zottola (El Vellón), representa un entorno natural característico de la Sierra Norte madrileña. En contraste, *Plaza de la Villa*, de Teo Barba (Alpedrete), muestra un entorno urbano consolidado, mientras que *Bodegas*, de Laura C. Vela (Villamantilla), documenta prácticas productivas rurales vinculadas al patrimonio vitivinícola. Estos ejemplos ilustran cómo la selección responde a una lógica de representatividad territorial, temática y simbólica.

El análisis cualitativo mediante técnicas de codificación abierta y axial ha permitido identificar patrones visuales y simbólicos recurrentes que atraviesan las categorías curatoriales. Entre ellos destacan los paisajes rurales, los espacios urbanos en transformación, la memoria histórica, la religiosidad popular y las infraestructuras de movilidad. *Comida tras la romería de la Virgen del Castillo*, de Fernando Maselli (Canencia), simboliza la religiosidad popular y la cohesión comunitaria. *Fiesta de San Isidro en la pradera*, de Eduardo Nave (Carabanchel), se convierte en un icono visual de la identidad madrileña, mientras que *Novillada en las fiestas de San Miguel*, de Mirem Pastor (Navalagamella), representa

las tradiciones taurinas como parte del imaginario festivo local. Estos ejemplos permiten construir ejes de análisis visual que trascienden las categorías curatoriales y abren la posibilidad de lecturas transversales sobre el territorio y sus prácticas culturales.

Las fotografías no solo documentan espacios, sino que los interpretan y resignifican, proyectando discursos sobre el territorio, su historia y sus transformaciones. Cada imagen actúa como una construcción discursiva que articula significados sobre el paisaje, la identidad y el patrimonio. Murales de SUSO33 y Felipe Pantone en el ayuntamiento, de Julio López Saguar (Fuenlabrada), muestra cómo el arte urbano puede convertirse en un discurso institucional de regeneración simbólica del espacio público. *El rapto de Europa* de Botero en el aeropuerto, de Antonio M. Xoubanova (Barajas), sitúa una escultura monumental en un espacio de tránsito global, activando reflexiones sobre identidad, movilidad y espectacularización del arte. Por su parte, *Solar de los antiguos cuarteles militares de Campamento*, de Eduardo Nave (Latina), documenta un espacio en ruinas que interpela la memoria militar y el abandono urbano, funcionando como un discurso visual sobre el olvido institucional y la necesidad de relectura patrimonial.

La contextualización de las imágenes mediante el estudio del catálogo y los títulos de las obras ha aportado claves interpretativas valiosas. Aunque los textos curatoriales no están disponibles en su totalidad, los títulos ofrecen pistas sobre las intenciones narrativas de los autores. En el caso de *El rapto de Europa* de Botero en el aeropuerto, el título remite directamente a una obra escultórica reconocida, lo que permite vincular la imagen con temas como la identidad europea, la circulación simbólica y la monumentalización del arte en espacios no museísticos. Otro ejemplo significativo es *Primer toro de Osborne*, instalado en España en 1957, de Irene Zottola (Cabanillas de la Sierra), que convierte un icono publicitario en símbolo cultural, activando una lectura crítica sobre la apropiación simbólica del paisaje. Asimismo, *Jardín del Museo Nacional de Ciencias y Tecnología*, de Manuela Lorente (Alcobendas), articula ciencia, cultura y paisaje urbano, mostrando cómo los espacios museísticos también forman parte del imaginario territorial contemporáneo.

La integración de los hallazgos visuales y textuales en una lectura crítica ha permitido delinear los imaginarios territoriales proyectados desde la exposición. Se configura una visión de la Comunidad de Madrid como una región plural y diversa, donde conviven lo rural y lo urbano, lo tradicional y lo moderno, lo visible y lo olvidado. El paisaje se presenta como un espacio vivido y simbólico, cargado de memorias, tensiones y resignificaciones. La fotografía artística se revela, en este contexto, como una herramienta poderosa para interrogar el territorio, visibilizar lo marginal y proponer nuevas formas de mirar y narrar lo común.

En este sentido, imágenes como *Solar en la calle Ecuador*, de Jonás Bel (Pinto), documentan vacíos urbanos que reflejan procesos de transformación y especulación, mientras que otras, como las ya mencionadas de Fuenlabrada o Latina, activan debates sobre el uso del suelo, la memoria colectiva y la función social del arte. Estas representaciones no solo ilustran el territorio, sino que lo interpretan críticamente, proponiendo una mirada compleja y plural sobre la región.

En conjunto, los resultados confirman la pertinencia del enfoque metodológico adoptado y la relevancia de los objetivos planteados. La exposición *Misión Región* se convierte así en un dispositivo cultural que permite pensar el territorio desde la sensibilidad artística, la crítica social y la pedagogía visual. Las imágenes seleccionadas no solo documentan el presente, sino que lo interrogan, lo resignifican y lo proyectan hacia el futuro, abriendo nuevas posibilidades para la construcción de una ciudadanía territorial más consciente, crítica y participativa.

## 5. DISCUSIÓN

La fotografía, como medio de representación visual, desempeña un papel clave en la construcción de imaginarios sociales y en la documentación de las actividades humanas. En las ciencias sociales y humanas, su valor va más allá de la ilustración, convirtiéndose en una herramienta de investigación capaz de expresar la realidad social mediante significados, símbolos y narrativas. Esta capacidad para condensar experiencias colectivas convierte a la imagen en una forma privilegiada de memoria

visual, especialmente en proyectos como *Misión Región*, donde el paisaje es objeto de observación, interpretación y resignificación.

Tradicionalmente, el discurso narrativo ha predominado en las ciencias sociales, relegando la imagen a un papel secundario por su ambigüedad interpretativa. Sin embargo, el dicho “una imagen dice más que mil palabras” resalta su potencia comunicativa, especialmente cuando se analiza críticamente, reconociendo su capacidad para evocar significados sociales, activar memorias y construir identidades. Como señala Peter Burke, las imágenes no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen, ofreciendo testimonio de mentalidades, ideologías e identidades del pasado.

El análisis fotográfico implica una lectura profunda en dos niveles: el morfológico —centrado en aspectos técnicos y compositivos— y el de contenido, que distingue entre denotación (lo explícito) y connotación (lo sugerido). Esta distinción permite entender cómo las imágenes operan como textos culturales cargados de significados, que deben ser interpretados en su contexto sociocultural. Es esencial considerar al fotógrafo como un sujeto social inmerso en su tiempo, y entender los códigos de comunicación del entorno en que se produce y consume la imagen.

Desde la historia cultural, las imágenes son fuentes clave para desentrañar los sistemas de significados, actitudes y valores compartidos. El paisaje, tanto natural como humanizado, se convierte en objeto de estudio privilegiado, generando narrativas sobre la experiencia, los imaginarios y la memoria de los lugares. Las imágenes de paisajes reflejan cómo una sociedad se percibe a sí misma y construye su identidad colectiva. En este sentido, el proyecto *Misión Región*, impulsado por la Comunidad de Madrid, es ejemplar: encargó a 33 fotógrafos documentar los 179 municipios y 21 distritos de la capital para crear un retrato actual del paisaje madrileño.

Este proyecto no se limita a capturar rasgos geográficos o estéticos, sino que busca representar costumbres, estructuras económicas, tradiciones y nuevas dinámicas, así como realidades como el desarrollo urbano desigual o la despoblación rural. Así, la fotografía se convierte en una herramienta para entender cómo los madrileños se relacionan con su entorno y construyen su identidad territorial.

El presente estudio, centrado en la exposición *REGIÓN. Paisaje, fotografía y patrimonio*, derivada de *Misión Región*, explora cómo las imágenes documentan el patrimonio cultural y construyen la identidad de los pueblos madrileños. A través del análisis denotativo y connotativo, se examina cómo los fotógrafos han representado elementos del paisaje, la arquitectura, las personas y las actividades cotidianas, revelando los imaginarios sociales y los códigos culturales implícitos en la visión que la sociedad madrileña tiene de sí misma.

Los resultados muestran que las imágenes no solo documentan el territorio, sino que lo interpretan críticamente. Fotografías como *Murales* de SUSO33 y Felipe Pantone en el ayuntamiento (Fuenlabrada) o *Solar en la calle Ecuador* (Pinto) revelan procesos de transformación simbólica del espacio público, activando debates sobre arte, política y ciudadanía. Otras, como *Comida tras la romería de la Virgen del Castillo* (Canencia) o *Fiesta de San Isidro en la pradera* (Carabanchel), proyectan una identidad ligada a la continuidad cultural y a la apropiación simbólica del espacio urbano por parte de la comunidad.

Estas representaciones permiten construir una lectura crítica del imaginario territorial madrileño, donde conviven lo rural y lo urbano, lo tradicional y lo moderno, lo visible y lo olvidado. El paisaje se presenta como un espacio vivido y simbólico, cargado de memorias, tensiones y resignificaciones. La fotografía artística se revela como una herramienta poderosa para interrogar el territorio, visibilizar lo marginal y proponer nuevas formas de mirar y narrar lo común.

Además, el análisis demuestra que las imágenes actúan como agentes activos en la configuración de nuestra percepción del pasado y del presente. Al ir más allá de la descripción, permiten una comprensión más profunda de los procesos sociales, culturales y espaciales que configuran el territorio. Este enfoque se alinea con las perspectivas más recientes de la historia de la imagen, que reconocen su capacidad para generar conocimiento, activar memorias y promover aprendizajes significativos.

Desde una perspectiva patrimonial, las imágenes analizadas contribuyen a valorizar espacios que, en muchos casos, no forman parte del patrimonio oficial. Al destacar elementos del paisaje y conferirles valor

simbólico, histórico o identitario, las fotografías activan procesos de patrimonialización que resignifican el territorio y construyen nuevas narrativas sobre la memoria colectiva. Este enfoque coincide con la idea de que el patrimonio no es una categoría fija, sino una construcción social y cultural que se actualiza mediante prácticas discursivas y representacionales.

Finalmente, en el ámbito educativo, el estudio confirma el potencial de la imagen fotográfica como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales. Las fotografías permiten desarrollar competencias como la observación crítica, la alfabetización visual y la comprensión del territorio como construcción cultural. Al incorporar una diversidad de paisajes, prácticas y realidades, las imágenes favorecen una aproximación inclusiva y plural al estudio del espacio, promoviendo una mirada reflexiva sobre el entorno y sus transformaciones.

En definitiva, la fotografía artística, cuando se articula con una mirada crítica e interdisciplinar, puede convertirse en una herramienta poderosa para pensar el paisaje, narrar la identidad y construir ciudadanía territorial. Las imágenes de Misión Región no son solo representaciones visuales, sino dispositivos culturales que interpelan al espectador, lo invitan a cuestionar sus percepciones del entorno y lo implican en un proceso colectivo de interpretación y resignificación del territorio.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis del proyecto *Misión Región* y de la exposición *REGIÓN. Paisaje, fotografía y patrimonio* ha evidenciado el valor de la fotografía artística como herramienta de conocimiento, representación y reflexión sobre el territorio. A través de una metodología cualitativa basada en el análisis visual e interpretativo, se ha demostrado que las imágenes no solo documentan el paisaje madrileño, sino que lo construyen simbólicamente, activando procesos de patrimonialización, configurando imaginarios colectivos y proyectando identidades territoriales.

Uno de los principales aportes del estudio ha sido mostrar la riqueza y diversidad del corpus fotográfico, tanto en términos geográficos como temáticos y estéticos. La variedad de enfoques y la representación de

entornos rurales, urbanos, industriales y naturales permiten construir una cartografía plural del territorio madrileño, que cuestiona las narrativas hegemónicas y propone nuevas formas de mirar lo común.

Las imágenes actúan como construcciones visuales que articulan significados sobre memoria, identidad, conflicto y transformación. A través de decisiones estéticas, los fotógrafos ofrecen lecturas críticas y poéticas del entorno. Desde una perspectiva patrimonial, las imágenes resignifican espacios y prácticas no siempre reconocidas oficialmente, otorgándoles valor simbólico.

En el ámbito educativo, se confirma su potencial como recurso didáctico para fomentar la observación crítica, la alfabetización visual y la comprensión del territorio como construcción cultural. Misión Región se presenta así como un ejercicio colectivo de interpretación del paisaje, que invita a repensar cómo lo representamos, lo habitamos y lo transformamos.

## 7. REFERENCIAS

- Alba González, M. de (2010). La imagen como método en la construcción de significados sociales. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (69), 41-65.
- Burke, P. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. *Crítica*.
- Favila Vázquez, Mariana (2021). Fotografía y paisaje mexicanos: una reflexión desde la geografía cultural (1860–1910). *Investigaciones Geográficas*, (106).
- Garcés, M. P. (2006). Burke, Peter. 2001. Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórica. *Montalbán*, (38), 265-269.
- Gómez, P. A. (2001). Visibilidad, verosimilitud y plausibilidad. *Cuadernos FHYCS-UNJu*, (17), 198-207.
- González Varas, Ignacio (2021). Paisajes culturales y patrimonio mundial.
- López Meza, María Isabel; Bisbal, Iván; Pérez, Luis (2016). Interpretación de vistas fotográficas como método de análisis del paisaje cultural. Transformaciones en el territorio minero de Lota, Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (63), 163–184.
- Maciá, A., y Huici, C. (1986). Apreciación subjetiva del paisaje: Un ejemplo de la utilización de la rejilla de Kelly. En F. Jiménez y J. I. Aragonés (Comps.), *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 367-385). Alianza.
- Pérez Vejo, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y sociedad*, 16(32), 17-30.
- Rejano, D., y Beltrán García-Echániz, M. (Coord.) (2022). *Región. Catálogo de la exposición*. Subdirección General de Patrimonio Histórico. Dirección General de Patrimonio Cultural. Consejería de Cultura, Turismo y Deporte. Comunidad de Madrid.
- Sánchez Vázquez, M. J., Blas Lahitte, H., y Tujague, M. P. (2010). El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades*, 11(22), 103-116.
- Valle Gastaminza, F. D. (1999). El análisis documental de la fotografía. *Cuadernos de documentación multimedia*, 8.