

# EDUCACIÓN Y HUMANIDADES EN TRANSFORMACIÓN

Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma  
Vincenzo Cafagna  
Juan Francisco Álvarez Herrero

*(Eds.)*



**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**en transformación**  
**Investigación e innovación interdisciplinar**

Chiara Gemma  
Vincenzo Cafagna  
Juan Francisco Álvarez Herrero  
*(Eds.)*

*Dykinson, S.L.*

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-100-2  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4854/>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

# Índice

Presentación.....	7
Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las Eskola Txikiak en el País Vasco.....	9
Miren Aguirregoitia-Güenechea	
Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3º básico.....	22
Humberto Álvarez Sepúlveda	
Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo.....	34
Cristian Ariza Carrasco	
Beatriz Aguilar Yamuza	
Francisco Manuel Espejo Jiménez	
Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA .....	44
Marcos Ascanio Zárate	
Daniel Rodríguez-Rodríguez	
Isabel María Gómez Trigueros	
Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education.....	56
Irene Balza	
Ruth Milla	
Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797).....	69
Manuel Bermúdez Méndez	
Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de <i>La sirenita</i> .....	80
José-Fernando Carrero-Martín	
Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2).....	93
Gabriel Díez Abadie	
Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil .....	105
Adriana Gil-Juárez	
Salvador Viciano	
Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas.....	115
Carolina González Quintana	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios .....	127
Carolina González Quintana	
Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in <i>Dracula</i> (1992) and <i>Interview with the Vampire</i> (1994).....	136
Maria Grajdian	
Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia .....	147
José Miguel Gutiérrez Pequeño	
Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction .....	156
Sara Llopis-Mestre	
Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea.....	166
Daniel López Fernández	
Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo .....	177
Daniel López Gómez	
Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales .....	187
Andrea Martín Ferrero	
Sara González Gutiérrez	
Javier F. Merchán Sánchez	
Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político .....	199
Luisa A. Messina Fajardo	
Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en <i>Campos de batalla</i> y <i>Campos de ruinas</i> de Gómez Carrillo .....	208
Trinis A. Messina Fajardo	
Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana .....	219
Lucía Navarro-Brotons	
Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz.....	231
María Teresa Rodríguez Bote	
Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático .....	242
Carmen Quintero Álvarez de Eulate	

## Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil

Adriana Gil-Juárez

<https://orcid.org/0000-0002-2170-4117>

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Salvador Viciano

<https://orcid.org/0000-0003-3871-0895>

*Escola del Consum de Catalunya (España)*

<https://doi.org/10.14679/4704>

**Resumen:** El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una metodología activa donde el estudiantado colabora con el profesorado y agentes del entorno para afrontar problemas sociales de alcance local o global. En este caso, se implementó el ABR en la asignatura "Desarrollo de la personalidad (0-6 años)" (12 créditos) del primer curso del Grado en Educación Infantil, en colaboración con la Escola del Consum de Catalunya (ECC). El alumnado, organizado en equipos, aplicó la teoría del desarrollo infantil para elaborar recomendaciones sobre la adaptación de talleres de educación en consumo a la etapa 3-6 años, siguiendo tres fases del *Design Thinking*: Comprometer, Investigar y Actuar. Las propuestas incluyeron cuentos y títeres, teatro, simulaciones, actividades manipulativas, aprendizaje colaborativo, juego simbólico, circuitos por estaciones, gamificación y charlas con familias. Los resultados evidencian que el ABR favorece la conexión significativa entre teoría y práctica, el desarrollo de competencias transversales y la colaboración con profesionales externos. No obstante, se identifican limitaciones relacionadas con la carga de trabajo, la adecuación temática y la necesidad de mayor andamiaje conceptual y metodológico para estudiantado y profesorado.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en retos, educación infantil, enseñanza de la psicología del desarrollo, educación en consumo, metodologías docentes

**Abstract:** Challenge-Based Learning (CBL) is an active methodology in which students collaborate with teachers and community stakeholders to address local and global social problems, preparing them to tackle real-world challenges with long-term impact. This paper reports the implementation of CBL in "Personality Development (0–6 years)", a 12-ECTS compulsory course in the first year of the Early Childhood Education degree at the Autonomous University of Barcelona, in collaboration with the Escola del Consum de Catalunya (Catalan School of Consumer Affairs). Working in teams, students applied developmental psychology concepts to recommend adaptations of consumer education workshops for children aged 3–6 years, following three Design Thinking phases: Engage, Investigate and Act. Proposed solutions included storytelling and puppets, drama, simulations, hands-on activities, collaborative learning, symbolic play, learning stations, gamification and participatory family sessions. Results indicate that CBL enhances the perceived relevance of theoretical content, promotes transversal competences and strengthens university–community partnerships. However, students report challenges related to workload, perceived complexity and the need for clearer initial guidance.

**Keywords:** challenge-based learning, early childhood education, developmental psychology teaching, consumer education, teaching methodologies

## 1. INTRODUCCIÓN

El panorama actual de la educación superior ha experimentado una transformación constante, impulsada por iniciativas que buscan superar la transmisión pasiva de información. El objetivo es consolidar enfoques pedagógicos que sitúen al estudiantado en un rol activo, fomentando su proceso de aprendizaje mediante la colaboración y el debate (Børte et al., 2023; Lee et al., 2018). Bajo el amplio concepto de aprendizaje activo, conviven diversas metodologías que, aunque comparten esta filosofía general, difieren en sus estrategias concretas de implementación. Entre estas metodologías destaca el Aprendizaje Basado en Retos (ABR o CBL, por sus siglas en inglés). Este enfoque se fundamenta en que el alumnado aborde retos reales planteados por agentes de la comunidad que exponen problemáticas auténticas (Leijon et al., 2022; Perna et al., 2023; Sukackè et al., 2022). En este escenario, los estudiantes colaboran tanto con el profesorado —que adopta un rol de facilitador y experto colaborador— como con agentes del territorio para diseñar soluciones reales a problemas sociales, ya sean locales o globales. Este proceso moviliza el pensamiento crítico, la creatividad y la interdisciplinariedad, con la intención de capacitar al estudiante para resolver problemas actuales generando un impacto duradero (Leijon et al., 2022; Sukackè et al., 2022). Al revisar la literatura sobre ABR en educación superior, Gallagher y Savage (2023) identificaron ocho rasgos distintivos: relevancia global de las temáticas, retos del mundo real, colaboración entre estudiantes y actores académicos y extraacadémicos, uso de tecnología, flexibilidad, multidisciplinariedad, innovación y creatividad, y la definición explícita de un reto. Si bien el ABR comparte premisas con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas —especialmente en lo relativo al protagonismo del estudiante y la vinculación entre teoría académica y práctica profesional (Sukackè et al., 2022)—, posee elementos diferenciadores clave (Gallagher y Savage, 2023; Sukackè et al., 2022). A nivel operativo, el marco del ABR se ha consolidado en tres fases esenciales: 1) la fase de compromiso, donde el alumnado se familiariza con la problemática del agente y la acota en un reto manejable; 2) la fase de investigación, dedicada a la búsqueda de evidencias para fundamentar la respuesta al reto; y 3) la fase de acción, donde se desarrollan las soluciones, se presentan ante el agente del territorio y se evalúan los resultados (Challenge Institute, 2022; Digital Promise, 2019). La evidencia académica sugiere que el ABR aporta beneficios significativos en el desarrollo de competencias transversales y en la adquisición de contenido curricular (Gallagher y Savage, 2023). No obstante, el éxito de estas intervenciones es multifactorial y depende de variables como los conocimientos previos de los estudiantes, su motivación intrínseca, el soporte al trabajo en equipo y el clima de aprendizaje fomentado por docentes y comunidad (Sukackè et al., 2022). Børte et al. (2023) clasifican las dificultades para una implementación efectiva: barreras físicas del aula, institucionales (como la ratio de estudiantes), pedagógicas, relativas al profesorado (sus concepciones), relativas al estudiantado (resistencia al rol activo), tecnológicas y falta de apoyo para superar dichos obstáculos. Hasta la fecha, la implementación del ABR ha sido predominante en las áreas *STEM* (Gallagher y Savage, 2023), existiendo documentación limitada sobre su uso en la formación inicial del profesorado. Se han identificado experiencias aisladas en educación física (Franco et al., 2023) y didáctica de las ciencias sociales (Yáñez de Aldecoa y Gómez-Trigueros, 2022). En el ámbito de la psicología clínica existe un ejemplo (Serrano-Cena y Beltrán-Sánchez, 2024), pero no se han hallado antecedentes en asignaturas de psicología evolutiva y de la educación dirigidas a docentes en formación. La psicología en la formación inicial de maestros tiene como objetivo que los futuros docentes “aprendan a responder a situaciones y a describir, explicar y justificar sus decisiones usando conceptos, principios y teorías psicológicas” (Poulou, 2005, p. 556).

Sin embargo, estudios previos indican que los estudiantes suelen valorar poco estos contenidos conceptuales y perciben un bajo dominio de estos tras su formación (Álvarez et al., 2018). Con el propósito de contextualizar y dar sentido práctico a estos conceptos, el presente trabajo analiza la implementación de una propuesta de ABR realizada en colaboración con la Escola del Consum de Catalunya.

## **2. OBJETIVOS**

La presente experiencia se propone: 1) vincular el conocimiento teórico sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia con la resolución de retos educativos reales, permitiendo al alumnado aplicar de forma transversal los conceptos psicológicos en contextos territoriales concretos; 2) fomentar la adquisición de competencias profesionales, mediante una metodología que capacite al estudiantado para realizar contribuciones significativas a la práctica educativa y afrontar desafíos sociales complejos; 3) evaluar la viabilidad pedagógica de diseñar talleres de educación en consumo para la etapa de 3 a 6 años, integrando conocimientos sobre desarrollo infantil —especialmente las emociones y la identidad— con las metodologías innovadoras; 4) consolidar comunidades de práctica que favorezcan sinergias entre la universidad y organismos del territorio,.

## **3. MÉTODO**

### **3.1.Contexto**

La experiencia se realizó en la asignatura básica de 12 créditos Desarrollo de la personalidad (0-6 años), primer curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Esta asignatura, de carácter conceptual, está relacionada con materias de Educación y Psicología y se ofrece en dos grupos (mañana y tarde) con matrícula aproximada de 156 estudiantes. Los objetivos son que las estudiantes conozcan los procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia e identifiquen la interacción y comunicación social como factor determinante. La estructura consiste en 30 sesiones de 5 horas: 1 hora en gran grupo la sesión magistral de teoría, y 4 horas en seminarios divididos en dos grupos de dos horas cada uno, formando 7 grupos de seis personas cada uno.

#### ***3.1.1. ¿Que nos llevó a pensar en el ABR?***

Antes de implementar el ABR, la metodología combinaba lecturas obligatorias, trabajos prácticos en grupo basados en observaciones y entrevistas, y pruebas escritas individuales centradas en el análisis de casos. Aunque permitía evaluar contenidos teóricos, se detectaron limitaciones relevantes: el estudiantado manifestaba dificultades para transferir los contenidos teóricos a escenarios reales, percibiendo una desconexión significativa entre conceptos académicos y su aplicación directa en las aulas. Esta brecha entre teoría y práctica, identificada como problema pedagógico recurrente en la formación docente inicial (Darling-Hammond et al., 2019), motivó la incorporación del ABR como estrategia de profesionalización temprana que permitiera al estudiantado experimentar desde el primer curso la complejidad y relevancia del conocimiento psicológico aplicado.

#### ***3.1.2. El agente del territorio***

La Escola del Consum de Catalunya (ECC), creada en 2003 por la Agencia Catalana del Consumo de la Generalitat de Catalunya, es un servicio público y gratuito que busca favorecer la educación en consumo en el sistema educativo catalán. La ECC actúa como espacio donde convergen docencia, innovación e investigación. Ofrece un entorno educativo que permite al alumnado reflexionar sobre actos cotidianos de consumo y enfatiza la importancia de tomar decisiones informadas que respondan a retos del

contexto social actual (Viciano, 2021). Su oferta educativa incluye talleres dirigidos a todos los niveles educativos (primaria, secundaria obligatoria, postobligatoria y educación especial), además de servicios para asociaciones de familias y seminarios para profesionales de la educación. Siguiendo la ley 22/2010, de 20 de julio, del Código de Consumo de Cataluña, la ECC tiene el mandato de promover la transferencia de conocimiento y establecer sinergias con otras instituciones educativas. Alineada con el ODS 17 (Naciones Unidas, 2023), la ECC contacta con la Oficina de Retos de la UAB para desarrollar un ABR que permitiera generar nuevo material educativo adaptado a educación infantil. En el marco de la asignatura se planteó un reto al estudiantado: evaluar la posibilidad de crear talleres de educación en consumo para la etapa de 3 a 6 años a partir del conocimiento de procesos de desarrollo infantil, analizando tres ejes clave — emociones, identidad y relaciones— con el objetivo de generar estrategias didácticas que sentaran bases para el desarrollo futuro de autonomía y pensamiento crítico en el ámbito del consumo.

## 3.2. Implementación

### 3.2.1. Preparación de la asignatura

El estudiantado recibió una introducción a la metodología de ABR en la presentación de la asignatura, donde se explicaron las fases de involucrar, investigar y actuar. Posteriormente, participó en un taller con la ECC para conocer el trabajo de la entidad y su demanda específica: formular recomendaciones ajustadas al desarrollo infantil de 3 a 6 años, con énfasis en emociones, identidad y relaciones. El proyecto se apoyó en un Drive compartido que incluía presentaciones del progreso de equipos, materiales de la ECC (estudios sobre consumo, fichas pedagógicas, vídeos explicativos), y recursos de talleres transversales de género, inclusión e interculturalidad. El alumnado dispuso, en campus virtual, de rúbricas de evaluación detalladas de las tres evidencias (involucrar, investigar, actuar), que representaban el 40% de la calificación final de la asignatura y el 100% de la nota de seminarios.

### 3.2.2. Comprometer, investigar y actuar

La experiencia se desarrolló durante el curso 2024-25 con 156 estudiantes divididos en dos grupos (mañana y tarde) que recibían docencia en catalán. En la segunda sesión, el estudiantado conoció al agente del territorio, participó en una actividad para comprender sus acciones educativas, y se presentó el reto. Se acordó que la ECC proporcionaría vídeos explicativos elaborados ad hoc sobre cada taller, fichas didácticas de los talleres, y guías para que las escuelas continuaran el trabajo sobre educación en consumo. El alumnado aplicó los contenidos teóricos de la asignatura para resolver el problema planteado por la ECC, combinando la bibliografía propuesta, materiales del equipo docente, y recursos de la entidad. Durante los seminarios se utilizó el Design Thinking para trabajar las tres fases del ABR: *Engage* (Comprometer), *Investigate* (Investigar), *Act* (Actuar) (Challenge Institute, 2022; Digital Promise, 2019). Todos los materiales estaban disponibles en campus virtual, accesibles con anterioridad al día de evaluación. **Comprometer:** Se formaron equipos de trabajo de aproximadamente 6 personas, se definieron roles, tareas y responsabilidades. Cada equipo delimitó la pregunta base del reto a partir de la cual elaboraría su solución e identificó su compromiso con el agente del territorio, especificando el colectivo destinatario, sus barreras, necesidades y carencias específicas en relación con consumo responsable. **Investigar:** Los equipos acordaron la base teórica y práctica. Se combinaron la teoría presentada en clase magistral, el material recomendado por el equipo docente, la investigación propia del estudiantado sobre hábitos de consumo de niños y niñas y los problemas que generan en las familias, y el material proporcionado por la ECC sobre sus talleres existentes. A partir de este marco

integrado, se abordaron las cuestiones fundamentales del reto, se elaboró una primera propuesta y se presentó a la entidad. Con el *feedback* recibido de especialistas de la ECC, se introdujeron las modificaciones pertinentes. **Actuar:** En la fase final, los equipos prototiparon su solución (estrategia, instrumento, programa, taller) y elaboraron más de una propuesta para facilitar su posible implementación por parte de la ECC en diferentes contextos. Las propuestas se presentaron a la entidad en una sesión dedicada y se dialogó con el agente del territorio acerca de las ventajas, limitaciones y viabilidad de su implementación real. En cada fase se solicitó una evidencia de aprendizaje. La evaluación se realizó mediante rúbricas elaboradas inicialmente por la ECC y revisadas posteriormente por el equipo docente; este enfoque favorece el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado del estudiantado (Panadero & Jonsson, 2023). La rúbrica de la fase *Engage* valoró la adecuación y viabilidad del reto y de la pregunta formulada por cada grupo en relación con la demanda. En la fase *Investigate* se evaluó la versión inicial de la solución y su vinculación con contenidos clave de la asignatura. La rúbrica de la fase *Act* valoró el producto final, la comprensión y aplicación de conceptos fundamentales, y la viabilidad en contexto de la demanda de la ECC, incluyendo indicadores específicos sobre integración de perspectivas de género, inclusión educativa e interculturalidad.

### **3.3.3. Instrumentos de evaluación de la experiencia**

Mediante un cuestionario diseñado ad hoc en formato digital administrado a través de Microsoft Forms, el proyecto RE-CREAT solicitó al alumnado que valorara su experiencia de aprendizaje. El instrumento consta de 15 preguntas estructuradas en bloques temáticos que combinan ítems de selección múltiple, escalas Likert de 7 puntos y una pregunta abierta cualitativa. La estructura se organiza en cinco dimensiones: 1) sociodemográfica y contextual (ítems 1-10); 2) percepción del impacto en el aprendizaje (16 indicadores); 3) impacto institucional y social (4 indicadores); 4) factores motivacionales (6 ítems); 5) evaluación del diseño e implementación (18 indicadores). Para valorar las soluciones propuestas, la ECC diseñó una matriz de evaluación de expertos siguiendo procedimientos de validación para instrumentos educativos (Rodríguez Medina et al., 2021), estructurada en tres áreas: 1) identificación de la temática de consumo abordada; 2) reflexión pedagógica sobre las fortalezas de cada solución; 3) propuestas de mejora para su posible implementación. La aplicación de esta matriz permitió obtener registros cuantitativos sobre frecuencia de temáticas y estrategias empleadas, así como registros cualitativos de la valoración técnica.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Resumen del análisis descriptivo**

#### **4.1.1. Dimensión sociodemográfica y contextual**

La muestra de estudiantes se caracteriza por predominio de mujeres (aproximadamente 85%) y perfil mayoritario de jóvenes que cursan su primera titulación universitaria. Una proporción relevante (43%) compagina estudios con trabajo remunerado a tiempo parcial. La mayoría (72%) procede de centros públicos o concertados de educación secundaria y bachillerato. El contexto socioeconómico se sitúa mayoritariamente en niveles medios o medio-bajos (68%).

#### **4.1.2. Percepción del impacto en el aprendizaje**

Los resultados muestran percepción globalmente positiva del impacto del ABR en el desarrollo de competencias transversales. En autonomía y relaciones, el 57,2% señaló que el ABR permitió más autonomía en su proceso de aprendizaje, y 60,7% indicó que facilitó la relación con compañeros. En competencias transversales, el 65,4% valoró

positivamente la colaboración y trabajo en equipo. Respecto a conexión teoría-práctica, el 58,4% consideró que el reto otorgó sentido de utilidad al aprendizaje, y 58,3% afirmó que contribuyó a comprender mejor los contenidos de la asignatura.

#### **4.1.3. Impacto institucional y social**

El 63,1% valoró positivamente conectar con retos reales e instituciones del territorio. El 66,7% consideró que la propuesta evidencia compromiso de la universidad con su comunidad. El 66,1% valoró que el ABR aporta valor añadido a la docencia, reforzando la percepción de la universidad como institución comprometida con su entorno.

#### **4.1.4. Factores motivacionales**

En la dimensión colaborativa, el 65,5% valoró trabajar con otras personas en equipo para resolver retos, y 66,6% destacó la importancia de colaborar con profesionales externos. En el ámbito personal, el 73,2% consideró clave contribuir con ideas y habilidades al éxito del proyecto, mientras que 73,8% indicó que la posibilidad de destacar por logros les inspiraba a comprometerse más. Estos resultados sugieren que el ABR incrementa tanto la implicación cognitiva como la motivación intrínseca.

#### **4.1.5. Evaluación del diseño e implementación**

El 49,4% consideró que las horas dedicadas fueron superiores a otras asignaturas, y 57,8% manifestó que el ABR requiere más tiempo que actividades académicas convencionales. El 64,8% valoró que las asignaturas obligatorias son contexto adecuado para el ABR. El 59,5% consideró que el contenido se ajustaba al reto y 63,1% percibió que el proyecto estaba bien integrado como parte principal de la asignatura.

#### **4.1.6. Análisis cualitativo**

El análisis de la pregunta abierta revela tensiones en la adecuación curricular. Parte del alumnado percibe desajuste entre la complejidad del proyecto y sus competencias iniciales, señalando falta de conocimientos previos suficientes. Algunos consideran que educación en consumo es poco pertinente para el desarrollo infantil de 0 a 6 años. No obstante, la valoración global es mayoritariamente positiva. El estudiantado describe la experiencia como ruptura favorable respecto a metodologías tradicionales, destacando el carácter dinámico del ABR. Como mejoras, propone ajustar la temporalización y reclama definición más precisa del reto en fases iniciales.

## **4.2. Tipología de soluciones y evaluación del agente del territorio**

Los resultados de la experiencia de ABR muestran que el estudiantado pudo aplicar conocimientos teóricos de manera práctica, contextualizada y orientada a solución de problemas reales. El alumnado orientó sus propuestas hacia objetos y acciones del entorno cotidiano de niños y niñas de 3 a 6 años. Los juguetes fueron la temática más frecuente (30%), seguidos de alimentación (20%), acto de compra (17,5%), reciclaje (15%) y ropa (12%). El 95,7% de las propuestas se desarrolló en formato de taller, priorizando estrategias de participación activa, manipulación y simbolismo. Los recursos más utilizados —cuentos, títeres, juego simbólico— fueron considerados especialmente adecuados para esta etapa. Se destacó la importancia de incorporar un "hilo conductor" narrativo o un personaje como elemento central, facilitando la motivación del alumnado y permitiendo explorar conocimientos previos.

La ECC identificó como principal resultado la capacidad del alumnado universitario para aportar perspectivas innovadoras que enriquecen la oferta educativa específica para Educación Infantil. Se valoró especialmente la incorporación de metodologías propias de esta etapa, como el trabajo por rincones, la creación de espacios de juego simbólico y circuitos por estaciones. Metodologías como estas se consideraron fácilmente transferibles a la práctica institucional, permitiendo abordar contenidos de educación para

el consumo de forma flexible y fomentando mayor protagonismo y autonomía de los niños y las niñas.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados confirman el potencial del ABR para articular la relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado, alineándose con estudios que destacan la capacidad del ABR para favorecer aprendizaje activo, contextualizado y orientado a problemas reales (Schutte y Campbell, 2025; Dennis y Robson, 2023; Darling-Hammond et al., 2019). El trabajo vinculado a un agente del territorio como la ECC permitió situar conceptos de psicología del desarrollo en escenario profesional verosímil, facilitando transferencia de conocimientos sobre emociones, identidad y relaciones a propuestas de intervención real con niños de 3 a 6 años. El alumnado demostró capacidad para integrar metodologías propias de educación infantil en dispositivos concretos de educación en consumo, alineados con necesidades de la entidad colaboradora. El ABR funciona como dispositivo efectivo de profesionalización temprana en asignaturas de primer curso. El rol activo en diseño de soluciones didácticas en diálogo constante con agente externo favorece la construcción de identidad profesional incipiente y la comprensión de la docencia como actividad situada y relacional (Flores y Day, 2022; Beijaard et al., 2022). Institucionalmente, la valoración positiva de pertinencia de temáticas y viabilidad de soluciones sugiere que el ABR no solo beneficia al estudiantado, sino que también contribuye a enriquecer la oferta educativa de la ECC, estrechando vínculos entre universidad y entorno (Chupp y Fletcher, 2021). Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto tensiones relevantes que matizan este balance positivo. En primer lugar, el 49,4% de los estudiantes percibe que la carga de trabajo asociada al ABR es superior a otras asignaturas, y el 57,8% manifiesta que esta metodología requiere más tiempo que actividades académicas convencionales. Este hallazgo plantea la necesidad de un diseño temporal más ajustado que distribuya las tareas de forma equilibrada y que explicita mejor las expectativas en cada fase del proceso. La literatura sobre gestión de carga cognitiva subraya que una sobrecarga percibida puede comprometer la calidad del aprendizaje, incluso cuando la motivación es alta (Hmelo-Silver et al., 2007). En segundo lugar, el análisis cualitativo muestra que parte del estudiantado percibe desajuste entre la complejidad del reto y su nivel de conocimientos y competencias iniciales, especialmente al articular educación en consumo con desarrollo infantil de 0 a 6 años. Aunque la temática es pertinente desde perspectiva de ciudadanía crítica y sostenibilidad, su anclaje conceptual no siempre resulta evidente para estudiantes de primer curso sin experiencia previa. La literatura sobre scaffolding subraya que aprendices noveles requieren estructuras explícitas de apoyo cognitivo para navegar problemas complejos (Hmelo-Silver et al., 2007). Es necesario proporcionar andamiaje más explícito conectando contenidos de psicología del desarrollo con fenómenos de consumo cotidianos, así como ofrecer ejemplos iniciales que funcionen como modelos de análisis (McGarty et al., 2018). En tercer lugar, los datos apuntan a ambivalencia en la percepción del diseño del reto y su grado de estructuración. Aunque la mayoría consideró que el proyecto estaba bien integrado, se reclama definición más precisa del desafío en fases iniciales. Este punto es coherente con literatura que advierte del equilibrio delicado entre la apertura necesaria para fomentar creatividad y la necesidad de marcos claros que orienten la acción, especialmente con grupos numerosos en etapas formativas tempranas (Schutte et al., 2025). Finalmente, la experiencia aporta elementos para debate sobre extensión del ABR más allá de áreas STEM. Los resultados muestran que el ABR es estrategia viable y valiosa en asignatura de psicología del desarrollo en educación infantil. Su implementación en este ámbito exige atención específica a adecuación temática, apoyo al

estudiantado con menos experiencia, y coordinación estrecha entre equipo docente y entidad colaboradora, de modo que el reto resulte simultáneamente auténtico, abordable y formativamente fecundo.

## 6. CONCLUSIONES

La implementación del ABR en "Desarrollo de la personalidad (0-6 años)" ha permitido vincular estrechamente contenidos de psicología del desarrollo con problemas educativos reales. El estudiantado valoró positivamente la experiencia en términos de autonomía, sentido de utilidad y desarrollo de competencias transversales, especialmente colaboración, trabajo en equipo y capacidad de aplicar teoría a contextos auténticos. El ABR favorece la apropiación de metodologías propias de educación infantil y generación de propuestas didácticas creativas, viables y alineadas con necesidades de entidad externa. Institucionalmente, refuerza el compromiso de la universidad con su entorno. Sin embargo, los resultados señalan limitaciones a abordar en futuras ediciones: percepción de sobrecarga temporal, desajuste entre complejidad del reto y conocimientos previos, y demanda de definición más concreta del desafío inicial. Estas cuestiones apuntan a la importancia de ajustar la planificación temporal, reforzar el andamiaje conceptual y metodológico, y negociar cuidadosamente con agente del territorio el alcance y grado de apertura del reto. El ABR constituye vía prometedora para transformar asignaturas conceptuales en espacios de profesionalización temprana, siempre que se garantice integración curricular coherente y acompañamiento docente sostenido.

## REFERENCIAS

- Álvarez, I. M., Weise, C., Vall, B., González, M., & Morodo, A. (2018). How do primary education trainee teachers perceive educational psychology? *Teachers and Teaching*, 24(1), 81–94. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379388>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Moller, G. (2022). The core of professional teacher identity: Understanding teachers' multidimensional professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Challenge Institute. (2022). *Challenge Based Learning Framework*. Challenge Institute. <https://www.challengebasedlearning.org/framework/>
- Chupp, M. G., & Fletcher, K. L. (2021). Toward authentic university-community engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(1), 1–20.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2019). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dennis, J. L., & Robson, A. (2023). The metacognition theory-practice gap in higher education. *Metacognition and Learning*, 18, 313–333. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09348-9>
- Digital Promise. (2019). *Challenge Based Learning: A Classroom Guide*. Challenge Institute. <https://acortar.link/cJPopy>

- Flores, M. A., & Day, C. (2022). Exploring ongoing professional identities of experienced teachers. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1799090>
- Franco, E., González-Peño, A., Trucharte, P., & Martínez-Majolero, V. (2023). Challenge-based learning approach to teach sports: Exploring perceptions of teaching styles and motivational experiences among student teachers. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100432. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100432>
- Gallagher, S. E. & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Lee, D., Morrone, A. S., & Siering, G. (2018). From swimming pool to collaborative learning studio: Pedagogy, space, and technology in a large active learning classroom. *Educational Technology Research and Development*, 66, 95–127. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9550-1>
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., & Christersson, C. (2022). Challenge based learning in higher education—A systematic literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 609–618. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>
- McGarty, C., Lala, G., & Douglas, K. (2018). Understanding social psychology at university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(1), 89–102. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1409084>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). *Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review*. *Educational Psychology Review*, 35(4), 113. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Perna, S., Recke, M. P., & Nichols, M. H. (2023). *Challenge Based Learning: A Comprehensive Survey of the Literature*. The Challenge Institute.
- Poulou, M. (2005). Educational psychology within teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 555–574. <https://doi.org/10.1080/13450600500293241>
- Rodríguez Medina, Manuel Arnoldo, Poblano-Ojinaga, Eduardo Rafael, Alvarado Tarango, Lizette, González Torres, Arturo, & Rodríguez Borbón, Manuel Iván.

- (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e080. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>
- Serrano-Cena, A., & Beltran-Sanchez, J.A. (2024). Psychology students' experiences with the application of a memory workshop: A case of challenge-based learning. En M. E. Auer, U. R. Cukierman, E. Vendrell Vidal, & E. Tovar Caro (Eds.), *Towards a hybrid, flexible and socially engaged higher education: ICL 2023* (Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 911). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2_44)
- Schutte, B. G., & Campbell, R. K. (2025). Exploring the implementation of challenge-based learning approaches in secondary education. *Educational Research Review*, 35, 100486. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2458723>
- Sukacké, V., Guerra, A. O. P. D. C., Ellinger, D., Carlos, V., Petronienė, S., Gaižiūnienė, L., & Brose, A. (2022). Towards active evidence-based learning in engineering education: A systematic literature review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14(21), 13955. <https://doi.org/10.3390/su142113955>
- Viciano, S. (2021). *L'avaluació d'activitats d'Educació del Consum des de la perspectiva de l'Educació per a la Sostenibilitat i la Complexitat: una proposta d'instrument* (Tesis doctoral). Dipòsit Digital Institucional de la Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/674362>
- Yáñez de Aldecoa, C., & Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Challenges with complex situations in the teaching and learning of social sciences in initial teacher education. *Social Sciences*, 11(7), 295. <https://doi.org/10.3390/socsci11070295>