

Ana Velasco Molpeceres
Pedro Pablo Ortúñez Goicolea
(Editores)

INNOVACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

UNA FORMA DE ENTENDER LA
EDUCACIÓN



Universidad de Valladolid

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Una forma de entender la educación

ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

**INNOVACIÓN DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD**
Una forma de entender la educación



EDICIONES
Universidad
Valladolid



Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

LOS AUTORES. Valladolid, 2025

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN978-84-1320-359-1

Motivo de cubierta: ChatGPT

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
1. El proyecto de innovación <i>Social e-learning</i> : Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Ana Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea	13
I. PRIMERA PARTE. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LA HISTORIA	
2. Innovación en Aprendizaje Basado en Juegos para el desarrollo del Pensamiento Histórico ¿Quién soy? ¿Qué soy? Carolina Chávez Preisler, Damaris Collao Donoso, Matías Pavez Yáñez y Cristóbal Olivares Correa	27
3. Enseñanza de Historia Económica en los Grados de Ciencias Sociales. Irina Yányshev-Nésterova	39
4. “Manualumno”: <i>Wikis</i> e inteligencia artificial en la enseñanza de la historia económica (curso 2024/2025). Simone Fari, Alexander Urrego Mesa y Alejandro García Montón	57
5. Navegar por el pasado. El uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza práctica de la historia internacional. Luis G. Martínez del Campo, Carlos Sanz Díaz y Samuel Lillo Espada.....	69
6. Paisajes culturales: una experiencia docente en la Universidad de Évora (Portugal). Ana Cardoso de Matos y Sheila Palomares Alarcón	83
7. La Inteligencia Artificial y el plagio en los trabajos académicos en el área de Historia e Instituciones Económicas. Francisco Cabrera-Gallardo y María Vázquez-Fariñas	95
8. Modelo de aprendizaje orientado a proyectos en periodismo especializado: innovación docente en periodismo especializado y <i>podcasting</i> . Inés Méndez Majuelos	109

II. SEGUNDA PARTE. INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES

1. Tocar, decir, jugar: dinámicas para la activación del léxico en el aula de ELE en niveles iniciales. Celso Miguel Serrano Lucas 123
2. Una reflexión sobre la docencia en contabilidad en los estudios de grado. Jorge Gallud Cano, Ruth García Cobo y César Zarza Herranz 131
3. Introducir la descolonización en los estudios de moda en España: de alumno a alumno. Carmen Baniandrés Gómez..... 143
4. *Freak Show* identitario y perspectiva *queer*. Una propuesta pedagógica en el marco de la asignatura de Expresión Artística de 4º de ESO. Diego Rambova 159
5. Estrategias pedagógicas activas en la formación de periodistas en Diseño de Experiencia de usuario (UX/UI). Juan Manuel Barceló Sánchez y Roberto Gamonal Arroyo 181
6. Innovar, verificar y crear: IA y *deepfakes* en la educación universitaria de Publicidad y Relaciones Públicas. Graciela Padilla Castillo, María Prieto Muñiz y Jonattan Rodríguez Hernández..... 191
7. Nuevas fórmulas para acercar el “aprender haciendo” a los estudiantes: retos, experiencias y percepciones. Elsa Martínez Espinosa y Sergio Mena Muñoz..... 209
8. Innovación docente en periodismo: motivar para aprender haciendo. Propuestas y experiencias en el área del periodismo especializado. Ana Velasco Molpeceres, Jonattan Rodríguez Hernández, María Prieto Muñiz y Carmen Baniandrés Gómez 221
9. Comprender el Doctorado: formarse para investigar. Rafael Carrasco Polaino..... 233

PRÓLOGO

Este cuarto volumen no es solo una continuación de los anteriores: es la confirmación de que la innovación docente puede consolidarse como una cultura compartida y no como un gesto aislado. A lo largo de estos años, este proyecto ha crecido como crece aquello que tiene raíces profundas y sólidas: sumando nuevas voces, ampliando horizontes, aprendiendo de lo que funciona y también de lo que no.

En cada edición hemos visto cómo las aulas se abrían para dejar entrar la curiosidad, la creatividad y la colaboración. Este nuevo libro recoge el fruto de ese proceso, pero también la siembra de futuras transformaciones. Es testimonio de un recorrido colectivo en el que la innovación se ha pensado, se ha practicado y se ha refinado, siempre con la mirada puesta en el estudiante como protagonista y en la sociedad como horizonte.

La obra se articula en dos partes, que son como dos paisajes distintos conectados por un mismo río de ideas: las ciencias sociales y las humanidades, las dos grandes áreas en que este proyecto trabaja.

En la primera parte, dedicada a la Historia, se respira la energía de quienes convierten el pasado en una experiencia viva. Hay aulas en las que se juega para pensar, donde una dinámica lúdica se convierte en herramienta para desarrollar pensamiento histórico; otras en las que la historia económica se construye en comunidad, con recursos abiertos y tecnologías que invitan a la participación activa; y también espacios donde se navega entre documentos digitalizados, cruzando océanos de datos para rescatar voces y relatos. Se exploran paisajes culturales, se reflexiona sobre la ética en tiempos de inteligencia artificial, y se enlazan medios de comunicación y metodologías

creativas para narrar el pasado con la frescura del presente. Es un territorio en el que el rigor académico convive con la experimentación, y donde la enseñanza de la Historia se transforma en un ejercicio de imaginación crítica.

La segunda parte abre el mapa a las Ciencias Sociales en toda su amplitud. Aquí se encuentran propuestas para activar el lenguaje a través del juego y el contacto humano, para repensar la enseñanza de disciplinas percibidas como técnicas o rígidas, para introducir enfoques críticos que cuestionen narrativas heredadas y para llevar la diversidad de identidades y experiencias al corazón del aula. Se mezclan estrategias que utilizan tecnología punta con otras que reivindican la sencillez de una conversación o un trabajo manual; se trabaja en equipo, se debate, se crea, se investiga. Hay experiencias que cruzan fronteras entre lo académico y lo profesional, llevando al estudiantado a escenarios reales donde la teoría se encuentra con la práctica, y otras que invitan a pensar el futuro académico y laboral desde la formación doctoral.

En ambos bloques late la misma convicción: la innovación docente no es una colección de artificios, sino una forma de entender la educación como un proceso vivo, atento a las necesidades del presente y abierto a las posibilidades del futuro. No es algo que se impone desde fuera, sino que nace de la escucha, del diálogo, de la voluntad de hacer que cada aula sea un espacio donde las personas —docentes y estudiantes— puedan pensar, crear y aprender juntas.

Este volumen es, al mismo tiempo, memoria y propuesta. Memoria de lo que se ha hecho, de las experiencias compartidas y de las redes que se han tejido entre disciplinas, instituciones y personas. Y propuesta porque cada capítulo es una invitación a atreverse, a adaptar, a imaginar. No ofrece un manual de instrucciones; ofrece caminos recorridos, con sus paisajes, sus desvíos y sus huellas.

Quien se adentre en estas páginas encontrará ideas que pueden inspirar, pero sobre todo encontrará una forma de mirar la enseñanza universitaria: como un territorio en movimiento, donde la creatividad, la crítica y la colaboración son tan importantes como los contenidos que se imparten. Un territorio donde los retos —tecnológicos, sociales, pedagógicos— no se esquivan, sino que se convierten en motores de cambio.

Este cuarto volumen es la prueba de que la innovación docente es posible incluso con recursos limitados, cuando hay propósito y comunidad. Es también un recordatorio de que la universidad no puede permanecer estática

ante un mundo que cambia a gran velocidad. Innovar es abrir ventanas, dejar entrar nuevas ideas, asumir riesgos y, sobre todo, hacerlo acompañados.

Porque la verdadera innovación no está en las herramientas, sino en las personas que las usan con sentido. Y este libro es, ante todo, un homenaje a ellas.

LOS COORDINADORES,

Ana Velasco Molpeceres

Pedro Pablo Ortúñez-Goicolea

INTRODUCCIÓN

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN *SOCIAL E LEARNING:* CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DIGITALES (2020-2025)

ANA VELASCO MOLPECERES

PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

Coordinadores del proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid *Social E-Learning*: Ciencias sociales y Humanidades digitales

anamavel@ucm.es

portunez@uva.es

Resumen: Este texto presenta los principales aprendizajes, logros y desafíos del Proyecto de Innovación *Social e-Learning* en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales, desarrollado entre 2020 y 2025 en la Universidad de Valladolid. Desde un enfoque participativo y centrado en el estudiante, el proyecto ha promovido metodologías activas, el uso crítico de tecnologías digitales y la creación de una comunidad docente interdisciplinar. A lo largo de cinco años, se diseñaron materiales abiertos, entornos de aprendizaje inclusivos, recursos digitales interactivos y nuevas formas de evaluación formativa. Más allá de los resultados técnicos, se ha producido una transformación cultural en la docencia, con un impacto positivo en la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia de estudiantes y profesorado. El proyecto demuestra que es posible innovar desde equipos pequeños, con recursos limitados pero con visión compartida, y que la sostenibilidad del cambio educativo requiere acompañamiento institucional, formación continua y articulación entre docencia, investigación y transferencia. Estas páginas recogen no solo una experiencia, sino una invitación a pensar la universidad como un espacio abierto, flexible y ético, donde la tecnología se ponga al servicio del aprendizaje con sentido.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; innovación docente; profesorado; aprendizaje; España; proyecto de innovación docente; alumnado; universidad

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Innovación *Social e-learning* en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales, puesto en marcha en 2020 por la Universidad de Valladolid, ha representado un esfuerzo sostenido durante un lustro para transformar la enseñanza en nuestras disciplinas. A lo largo de sus cinco años, hemos explorado nuevas modalidades pedagógicas, tecnologías educativas emergentes, metodologías participativas y entornos digitales colaborativos. En este texto reflexionamos sobre la innovación docente: por qué hemos apostado por ella, qué logros hemos alcanzado, y qué horizonte vislumbramos para el futuro inmediato.

La innovación docente no es en sí misma una novedad; es una respuesta continua a los desafíos de formación y a las necesidades cambiantes de nuestro alumnado y entorno social. Pero este proyecto ha representado una oportunidad única para reflexionar, construir y expandir una cultura sólida de innovación educativa que sitúe las Ciencias Sociales y Humanidades Digitales dentro de una universidad comprometida con la excelencia, la equidad y la digitalización responsable.

2. ¿POR QUÉ LA INNOVACIÓN DOCENTE ES IMPORTANTE?

La innovación docente es importante por la transformación digital del conocimiento, ya que en las últimas décadas, la sociedad ha experimentado una digitalización acelerada y el mundo del trabajo, la investigación y la cultura se sustentan cada vez más en herramientas digitales, datos y plataformas colaborativas. Las humanidades digitales y ciencias sociales, así como cualquier adulto y profesional, no pueden permanecer al margen de esta transformación. La innovación docente permite dar un paso más allá, integrando ámbitos como el análisis textual asistido por Inteligencia Artificial, la visualización de datos o la preservación digital del patrimonio en la formación del estudiante.

Hay que señalar también los cambios en el perfil del alumnado del siglo XXI. Nuestras aulas acogen estudiantes nativos digitales, con habilidades tecnológicas pero expectativas específicas en cuanto a interacción, flexibilidad y pertinencia. Innovar significa adaptar nuestra práctica docente a sus modos de aprendizaje, utilizando entornos virtuales, materiales multimedia, aprendizaje invertido (*flipped classroom*) y actividades colaborativas online.

La innovación docente, cuando se hace con propósito, está en línea con los objetivos de equidad: garantizar que todos los estudiantes tengan acceso efectivo a la formación, afrontar barreras geográficas o personales, e incorporar diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Y, por otra parte, contribuye al desarrollo profesional del profesorado: Invertir en innovación docente supone también formar y motivar al profesorado. Los equipos del proyecto han profundizado en herramienta como

Moodle, recursos de código abierto, repositorios digitales, diseño universal para el aprendizaje, etc. Ello ha generado una comunidad académica más competente, conectada y con prácticas pedagógicas más reflexivas.

Precisamente los beneficios metodológicos y pedagógicos de las experiencias educativas relacionadas con la innovación docente son una cuestión que queremos poner en valor. En primer lugar, estas prácticas permiten o fomentan un aprendizaje activo y centrado en el alumnado. Las estrategias activas como juegos serios, estudios de caso digitalizados, proyectos de *digital humanities* y simulaciones fomentan el compromiso, la creatividad y el pensamiento crítico, en contraste con una docencia estrictamente expositiva.

Es necesario tener en cuenta que las humanidades digitales y ciencias sociales se prestan naturalmente a enfoques interdisciplinarios: historia y geografía digital, análisis textual computacional, visualización de redes sociales o patrimonio cultural digital. La innovación docente nos permite integrar investigación y docencia de forma orgánica. El uso de tecnologías permite ofrecer retroalimentación rápida: *quizzes* en línea, rúbricas automatizadas, participación en foros con retroacción del profesorado... esto mejora el aprendizaje de manera continua, no solo al final de cada evaluación.

Y, adicionalmente, hay que valorar que las plataformas y herramientas digitales permiten conectar estudiantes con contextos externos (instituciones culturales, sociedades científicas, tejido social) mediante colaboraciones reales, proyectos comunitarios digitales y experiencias de práctica profesional.

Todo ello explica o justifica por qué es necesario integrar una perspectiva innovadora en la docencia y el sentido de este proyecto.

3. ¿POR QUÉ HEMOS DEDICADO NUESTRO TIEMPO A ESTE PROYECTO?

Desde la Universidad de Valladolid se promovió la transformación digital y social de su oferta formativa. Este proyecto respondía a una estrategia institucional de innovación educativa alineada con planes nacionales y europeos, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Durante estos cinco años, el equipo ha contribuido a reforzar la misión universitaria: formar ciudadanos críticos, profesionales preparados y agentes de cambio.

Como docentes e investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales, hemos sentido la responsabilidad de alinear nuestro propio proceso de innovación con el contenido que impartimos. No tiene sentido enseñar sobre *digital humanities* sin experimentar con metodologías digitales reales. De este modo, nuestro proyecto ha sido también una forma de congruencia epistemológica y ética.

El esfuerzo se ha traducido en múltiples productos concretos: diseños de asignaturas híbridas o completamente online, con materiales enriquecidos, módulos

de aprendizaje activos, recursos educativos abiertos, publicaciones, seminarios y formación del profesorado y redes colaborativas entre universidades y centros culturales.

Este impacto nos ha impulsado: hemos visto mejoras en el rendimiento académico, mayor participación de los estudiantes, y una mayor apertura y uso de recursos digitales propios.

Invertir cinco años en este proyecto ha sido, además, una experiencia de aprendizaje para el equipo docente. Hemos desarrollado competencias digitales, metodológicas, de gestión de proyectos y de trabajo colaborativo. Hemos construido una comunidad de práctica interna y externa que perdurará más allá del cierre formal del proyecto y se ha aprendido a planificar, probar, evaluar e iterar. Cada año se implementaron versiones mejoradas, se recogieron datos de satisfacción, resultados del alumnado, y se realizaron ajustes. Esto ha creado un ciclo virtuoso de mejora continua.

4. LOGROS Y APRENDIZAJES ALCANZADOS

Durante los cinco años de desarrollo del Proyecto de Innovación *Social e-learning* en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales, los logros han sido múltiples y diversos. Han afectado tanto a la dimensión pedagógica como a la tecnológica, organizativa e incluso emocional del trabajo docente.

Uno de los avances más relevantes ha sido la consolidación de metodologías activas y centradas en el estudiante, que sustituyen progresivamente el modelo expositivo tradicional por enfoques más participativos, autónomos y colaborativos. A través del aprendizaje basado en proyectos (ABP), la clase invertida (*flipped classroom*) y la gamificación, se ha logrado implicar al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento. Las actividades ya no se reducen a la asimilación pasiva, sino que incluyen la producción de contenidos digitales, la curación de información, el trabajo en redes o la investigación aplicada.

Otro logro clave ha sido la introducción y normalización de herramientas digitales en el ecosistema docente, más allá del uso básico de plataformas LMS como Moodle. Se han incorporado herramientas de visualización de datos históricos y culturales (Palladio, Gephi, Tableau), realidad aumentada y visitas virtuales para la exploración del patrimonio, desarrollo de páginas web y objetos digitales mediante WordPress, Omeka o herramientas como Scalar, y edición colaborativa en línea con Google Workspace, Padlet o Miro.

Estas tecnologías no han sido fines en sí mismos, sino medios para fomentar competencias digitales críticas en nuestros estudiantes: saber buscar, discriminar, reutilizar, analizar y producir información en entornos digitales.

Adicionalmente, el proyecto ha generado una rica colección de materiales didácticos abiertos, accesibles desde repositorios universitarios y plataformas especializadas. Se incluyen manuales, vídeos, infografías, actividades autoevaluables y guías metodológicas con licencias libres (*Creative Commons*). Estos recursos favorecen la autonomía del alumnado, facilitan la replicabilidad por parte de otros docentes, contribuyen a la proyección pública del conocimiento generado en la universidad. Además, han sido pensados desde la lógica de la accesibilidad y la inclusión, incorporando formatos alternativos y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

En este quinquenio se ha impulsado una evaluación más continua, formativa y auténtica. Se han diversificado los instrumentos de evaluación: portfolios digitales, rúbricas transparentes, entregas progresivas, retroalimentación automatizada y coevaluación entre iguales (supervisada). Esta transformación ha permitido: mayor implicación del alumnado, menor ansiedad evaluativa, evaluaciones más ajustadas a competencias reales y visibilidad de procesos, no solo de productos. Al mismo tiempo, se ha trabajado en una evaluación docente más rica, que combina métricas cuantitativas con indicadores cualitativos y espacios de autoevaluación reflexiva.

El proyecto ha contribuido a consolidar una comunidad docente interdisciplinar y colaborativa, que ha crecido a lo largo del tiempo. Docentes de diferentes facultades, departamentos y niveles educativos han compartido prácticas, reflexionado en común y generado redes de aprendizaje profesional. La organización de seminarios internos, grupos de trabajo, formaciones cruzadas y espacios colectivos ha sido clave para sostener esta cultura compartida.

Además, se ha promovido la relación con el entorno, implicando a entidades culturales, archivos, museos y asociaciones sociales en los procesos de aprendizaje. Esto ha situado a las humanidades digitales como un puente entre la universidad y la sociedad. Entre los aprendizajes más valiosos se encuentran: la necesidad de planificar con flexibilidad, las innovaciones requieren tiempo, pero también adaptabilidad ante lo imprevisto; el valor del error como parte del proceso, ya que algunas propuestas iniciales no funcionaron como se esperaba, pero el enfoque reflexivo permitió reelaborarlas; la importancia del acompañamiento entre iguales, pues los procesos de cambio son más sostenibles cuando se producen en comunidad, con liderazgo horizontal y apoyo mutuo; y el papel estratégico de los estudiantes ya que su voz, implicación y creatividad han sido cruciales para diseñar experiencias con sentido.

5. ¿QUÉ ESPERAR EN EL FUTURO?

Finalizado el primer lustro del proyecto en 2025, el mayor reto será sostener e institucionalizar los avances alcanzados, ampliando su impacto sin perder el espíritu

innovador que lo originó. Lo que se vislumbra en el horizonte no es el cierre de una etapa, sino el inicio de un nuevo ciclo de transformación pedagógica. La primera tarea será integrar estructuralmente los cambios metodológicos y tecnológicos en los planes de estudio, normativas y cultura docente. No se trata de innovar de forma aislada, sino de lograr que las prácticas transformadoras sean la norma y no la excepción. Para ello será clave: impulsar líneas estratégicas de innovación en cada facultad, consolidar figuras de liderazgo pedagógico y asegurar recursos técnicos y humanos para el soporte de las tecnologías implementadas.

El avance de la inteligencia artificial generativa (como GPT-4, Perplexity, Grok, etc.) ofrece oportunidades inéditas para el aprendizaje personalizado y adaptativo. En este nuevo escenario, se espera que el profesorado: diseñe entornos de aprendizaje que integren asistentes virtuales formativos, enseñe a los estudiantes a interactuar críticamente con IA (*prompt engineering*, verificación de fuentes, ética de uso, etc.), aproveche herramientas de IA para análisis de textos, síntesis automática, tutorías inteligentes o *feedback* automatizado.

La universidad debe asumir el rol de formar usuarios conscientes, no consumidores pasivos, desarrollando una alfabetización digital crítica que incluya la comprensión del impacto cultural, social y epistémico de estas tecnologías.

Otro campo emergente es el de la realidad aumentada (RA) y virtual (RV). Estas tecnologías permiten nuevas formas de narrar el pasado, representar procesos sociales complejos o explorar espacios culturales desde perspectivas multisensoriales. En el ámbito de las humanidades digitales, esto se traduce en: reconstrucciones históricas en 3D, escenarios de simulación, rutas patrimoniales o históricas interactivas así como en el metaverso y otras plataformas. La expansión de estas experiencias inmersivas puede aportar valor añadido a la enseñanza, siempre que se use con sentido pedagógico y se garantice su accesibilidad.

El futuro también pasa por ensanchar los límites de la universidad, tejiendo redes estables con otras instituciones educativas, centros culturales, organizaciones sociales y grupos ciudadanos. Se plantea una universidad más abierta, distribuida y comprometida con su entorno. Algunos objetivos son la participación en proyectos europeos de innovación educativa y digital (Erasmus+, Horizon Europe); la creación de laboratorios vivos (*living labs*) entre universidad y comunidad; el impulso de redes iberoamericanas de humanidades digitales o la producción colaborativa de contenidos en *wikis*, sitios web temáticos y exposiciones digitales abiertas.

La innovación no será genuina si no va acompañada de un compromiso activo con la inclusión y la justicia digital. Los retos sociales del siglo XXI (brechas tecnológicas, desigualdades educativas, desplazamientos forzados, diversidad funcional, discriminación digital) deben estar en el centro de las políticas universitarias.

Por tanto, se espera el fortalecimiento de políticas de accesibilidad digital universal, el diseño de materiales en múltiples formatos (textuales, visuales,

auditivos), la adopción de principios de soberanía digital (uso de software libre, control de datos) y la investigación pedagógica e impacto sostenido

Finalmente, será esencial fomentar la investigación educativa como base para la innovación. La recopilación sistemática de evidencias, la producción de conocimiento pedagógico riguroso y su publicación en redes académicas contribuirán a legitimar y ampliar las transformaciones docentes. Se prevé la consolidación de líneas de investigación en humanidades digitales educativas.

7. IMPACTO EMOCIONAL Y MOTIVACIONAL DEL CAMBIO EDUCATIVO

Uno de los aspectos más reveladores —y a menudo subestimados— del Proyecto de Innovación *Social e-Learning* ha sido su impacto emocional y motivacional, tanto en el profesorado como en el estudiantado. Más allá de los cambios metodológicos, tecnológicos o institucionales, la innovación educativa ha generado transformaciones en el plano afectivo que han reconfigurado la forma en que habitamos el aula, nos relacionamos con el conocimiento y nos vinculamos con los otros.

Para el profesorado, el proceso ha significado, en muchos casos, una revitalización de su compromiso pedagógico. Frente a dinámicas docentes que pueden volverse rutinarias o despersonalizadas, la posibilidad de experimentar con nuevos enfoques, herramientas y relaciones de aprendizaje ha impulsado un renovado sentido de agencia. Innovar ha implicado volver a mirar la propia práctica con curiosidad, creatividad y sentido crítico, lo que ha sido vivido como un proceso de reencuentro con la vocación docente. No han faltado los desafíos: frustraciones ante la curva de aprendizaje, incertidumbre ante metodologías no convencionales o cansancio por la sobrecarga de trabajo. Sin embargo, estos desafíos han sido resignificados cuando se han compartido colectivamente, cuando ha habido espacios para la colaboración, el acompañamiento mutuo y la celebración de logros pequeños y grandes.

La participación en el proyecto ha reforzado también un sentido de pertenencia a una comunidad profesional viva, horizontal y diversa. Muchos docentes han manifestado que trabajar en red, diseñar conjuntamente, recibir retroalimentación de colegas y estudiantes, les ha permitido salir del aislamiento académico y construir una cultura más humana y solidaria del trabajo universitario.

Desde la perspectiva del alumnado, los cambios introducidos han tenido un efecto motivador. Frente a modelos expositivos centrados en la repetición y la evaluación final, el uso de metodologías activas, formatos multimodales, actividades significativas y entornos digitales dinámicos ha favorecido un aprendizaje más participativo, autónomo y contextualizado. Los estudiantes han destacado la posibilidad de tener mayor control sobre su proceso formativo, de expresar su

creatividad, de trabajar con casos reales o de colaborar con sus pares en ambientes no jerárquicos.

Especialmente relevante ha sido el efecto de sentirse parte de un proceso que los interpela como sujetos, no como meros receptores de contenido. La escucha activa de sus opiniones, la incorporación de sus propuestas, la flexibilidad en ritmos y formatos de aprendizaje, así como la retroalimentación constante, han fortalecido su autoestima académica, su sentido de la utilidad del conocimiento y su motivación intrínseca.

Por otra parte, es necesario destacar que el proyecto también ha generado espacios de cuidado emocional en contextos marcados por la incertidumbre, como la postpandemia, el aislamiento digital o la precariedad estudiantil. Las propuestas innovadoras no solo buscaron enseñar de manera distinta, sino también construir vínculos más empáticos y horizontales, donde los estudiantes pudieran expresar sus dificultades, y el profesorado estuviera más cerca de sus realidades.

En conjunto, este impacto emocional y motivacional ha sido uno de los motores silenciosos pero decisivos de la transformación. Sin emoción no hay aprendizaje duradero; sin motivación, no hay innovación que se sostenga. Reconocer este plano afectivo del cambio educativo es clave para valorar en profundidad lo que el proyecto ha generado y para diseñar futuras acciones que no solo transformen estructuras, sino también experiencias humanas.

8. RECOMENDACIONES PARA FUTUROS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

Después de cinco años de implementación, evaluación y mejora del Proyecto de Innovación *Social e-Learning* en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales, hemos identificado una serie de aprendizajes valiosos que trascienden los logros inmediatos. Estos permiten formular recomendaciones dirigidas a equipos docentes, instituciones universitarias, responsables de políticas educativas y redes de innovación. Las siguientes líneas ofrecen una hoja de ruta práctica y estratégica para futuros proyectos que busquen transformar la docencia universitaria de forma sostenible, equitativa y significativa.

La sostenibilidad de la innovación no depende únicamente de las tecnologías utilizadas ni del entusiasmo inicial del equipo. Es necesario que las iniciativas se construyan sobre una base sólida de principios pedagógicos, institucionales y éticos que garanticen su continuidad y pertinencia.

Desde nuestra experiencia, destacamos los siguientes:

1. Pertinencia pedagógica y sentido didáctico: Toda innovación debe responder a una necesidad educativa concreta, no a la simple incorporación de tecnología por sí misma. La pregunta clave debe ser: ¿qué mejora del aprendizaje pretendemos lograr?

2. Inclusión y equidad como criterios transversales: Innovar sin tener en cuenta la accesibilidad, los distintos ritmos de aprendizaje, las desigualdades tecnológicas o las diversidades culturales y funcionales puede reproducir —o incluso agravar— brechas existentes.
3. Reflexividad sistemática: Innovar implica revisar críticamente cada paso, evaluar procesos y resultados, y estar dispuestos a modificar o abandonar estrategias que no funcionan como se esperaba. La mejora continua debe ser parte estructural del diseño.
4. Participación estudiantil significativa: Incluir al alumnado no solo como receptor, sino como agente activo en el diseño, evaluación y ajuste de las propuestas, aporta relevancia, pertinencia y legitimidad al cambio educativo.
5. Colaboración horizontal y cultura compartida: Las innovaciones sostenibles se construyen en comunidad. El trabajo en red, el aprendizaje entre pares y el liderazgo distribuido generan resiliencia frente a la resistencia o el desgaste.

Uno de los riesgos más frecuentes en los proyectos de innovación educativa es que sus impactos queden circunscritos a un grupo reducido de docentes o asignaturas, sin lograr un efecto transformador a nivel institucional o sistémico.

Para evitar este aislamiento, proponemos estrategias concretas para escalar buenas prácticas:

1. Documentar, visibilizar y compartir las experiencias con rigor y claridad. Esto incluye materiales, rúbricas, ejemplos de actividades, resultados de evaluación, así como errores y ajustes realizados.
2. Establecer comunidades de práctica formadas por docentes de diferentes disciplinas, niveles y centros. Estas redes permiten que las innovaciones circulen, se adapten y se enriquezcan en nuevos contextos.
3. Incorporar prácticas exitosas en los planes de estudio, memorias de verificación, reglamentos de evaluación y guías docentes. Para que la innovación sea la norma, debe estar reflejada en los marcos institucionales.
4. Reconocer e incentivar el esfuerzo innovador, tanto en términos académicos como laborales. La innovación debe formar parte de los criterios de evaluación del desempeño docente, de las convocatorias internas de apoyo, y de las narrativas institucionales de calidad.

5. Promover replicabilidad crítica, es decir, permitir que otros adapten las experiencias a su realidad, sin imponer modelos rígidos o fórmulas únicas.

Uno de los aprendizajes más valiosos del proyecto ha sido constatar que la innovación docente se fortalece cuando se integra con las otras dos funciones clave de la universidad: la investigación y la transferencia.

Esta articulación estratégica puede concretarse de varias maneras:

1. Investigar sobre innovación educativa, evaluando el impacto de las metodologías, recogiendo evidencias cualitativas y cuantitativas, y publicando los resultados en revistas académicas y monografías especializadas.
2. Desarrollar proyectos I+D en el campo de la pedagogía digital, en colaboración con grupos de investigación en educación, tecnología o humanidades digitales. Esto permite que las iniciativas docentes accedan a recursos, reconocimiento y proyección internacional.
3. Transformar las aulas en laboratorios vivos, donde estudiantes y docentes investigan conjuntamente sobre procesos de aprendizaje, prácticas culturales digitales o experiencias de inclusión educativa.
4. Producir recursos reutilizables y de acceso abierto (manuales, contenidos interactivos, sitios web, exposiciones y portafolios digitales) que puedan ser utilizados por otras instituciones educativas, centros culturales, colectivos sociales o plataformas ciudadanas.

Esta visión integrada multiplica el valor del trabajo docente, lo conecta con desafíos sociales reales y permite que la universidad se afirme como espacio generador de conocimiento útil, crítico y compartido.

La formación del profesorado no puede considerarse un requisito previo ni un complemento opcional de la innovación, sino una condición estructural para su sostenibilidad. Los cambios metodológicos y tecnológicos solo pueden consolidarse si van acompañados de procesos formativos bien diseñados, relevantes y accesibles.

Algunas recomendaciones clave en este sentido son:

1. Diseñar programas de formación continua flexibles, modulares y adaptados a distintas trayectorias. No todos los docentes parten del mismo punto ni tienen las mismas necesidades.
2. Adoptar metodologías activas también en la formación docente, promoviendo el aprendizaje basado en proyectos reales, el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre iguales y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

3. Fomentar el acompañamiento entre docentes, mediante mentorías, comunidades de práctica, observación compartida de clases, intercambios interdepartamentales y dispositivos de co-diseño pedagógico.
4. Reconocer la formación como parte del desarrollo profesional, mediante certificación formal, evaluación positiva en procesos de acreditación, y creación de figuras académicas asociadas al liderazgo pedagógico.
5. Impulsar una cultura de aprendizaje docente permanente, donde la formación no se perciba como una obligación externa, sino como una práctica identitaria de quienes enseñan, investigan y transforman el conocimiento en comunidad.

Pues, en definitiva, invertir en la formación del profesorado es invertir en el futuro de la universidad. Una comunidad académica que aprende colectivamente es el motor más poderoso de cualquier innovación que aspire a perdurar.

9. CONCLUSIONES FINALES

Al culminar cinco años de trabajo colectivo en el marco del Proyecto de Innovación *Social e-Learning* en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales, se hace necesario detenerse y mirar en perspectiva. Lo que comenzó como una apuesta por transformar la docencia en un contexto de creciente digitalización, se ha consolidado como un proceso profundo de cambio pedagógico, cultural y organizativo, con efectos que trascienden el ámbito académico inmediato.

A lo largo del proyecto, no solo se introdujeron nuevas tecnologías o metodologías activas, sino que se generó un cambio de paradigma en la concepción misma de la enseñanza y el aprendizaje universitario. Las Ciencias Sociales y Humanidades Digitales han demostrado ser espacios fértils para la experimentación metodológica, la creación colaborativa de conocimiento y la articulación entre tradición crítica y cultura digital.

El balance es claro: hemos pasado de una docencia mayoritariamente expositiva a entornos participativos, interdisciplinarios y abiertos. De una relación vertical con el conocimiento, a prácticas donde el estudiantado se convierte en productor activo de saberes y contenidos digitales. De una cultura docente fragmentada, a una comunidad interdisciplinar con visión compartida, redes de apoyo y sentido de propósito.

Estos cambios no han sido lineales ni exentos de tensiones, pero han contribuido a consolidar una cultura universitaria más dinámica, inclusiva y conectada con los desafíos contemporáneos.

Innovar no ha sido, en este caso, un simple ejercicio de incorporación tecnológica, sino una respuesta situada a necesidades formativas, demandas del estudiantado y transformaciones sociales más amplias. El proyecto ha demostrado que la innovación educativa es posible cuando se ancla en valores claros: equidad, accesibilidad, interdisciplinariedad y pensamiento crítico.

Se ha reafirmado el potencial de las tecnologías digitales para fomentar no solo aprendizajes más activos, sino también una mayor conexión entre universidad y sociedad, mediante proyectos colaborativos, alianzas con instituciones culturales y la producción de conocimiento abierto.

Pero, sobre todo, se ha comprendido que la innovación real sucede cuando se combinan tres elementos: visión institucional, comunidad docente comprometida y protagonismo estudiantil. Solo con esos tres pilares se logra una transformación duradera.

El mayor valor del proyecto ha sido, quizá, la construcción de una comunidad docente y estudiantil que ha aprendido haciendo, reflexionando y compartiendo. Esa comunidad no se desactiva con el cierre administrativo del proyecto; al contrario, perdura como red, como cultura, como forma de hacer universidad.

Se han tejido lazos, compartido saberes, acompañado procesos de cambio y generado sentido. Se ha demostrado que otra docencia es posible, cuando se pone al servicio del aprendizaje con sentido, la inclusión real y el compromiso con el presente.

Este proyecto nació en 2020 como una iniciativa impulsada por un pequeño grupo de docentes con inquietudes compartidas: mejorar la docencia, adaptarnos a los cambios tecnológicos y responder con responsabilidad a las nuevas realidades de nuestro alumnado. No teníamos grandes recursos ni una hoja de ruta prefijada, pero sí la convicción de que era posible enseñar y aprender de otra manera.

A lo largo de estos cinco años, hemos experimentado, fallado, ajustado, aprendido y vuelto a intentar. Hemos trabajado dentro y fuera del aula, en línea y en persona, muchas veces a contracorriente, pero siempre con el apoyo mutuo como base. Lo que hemos conseguido no se mide solo en resultados o productos, sino en el crecimiento colectivo que este proceso ha generado entre quienes lo hemos vivido.

Hemos confirmado que se puede hacer mucho desde equipos pequeños cuando hay colaboración, apertura y tiempo para reflexionar, y que cambiar no es fácil, pero vale la pena cuando el cambio tiene sentido. Sabemos que aún queda mucho por hacer. Que los retos son grandes y que la sostenibilidad de lo iniciado dependerá de políticas institucionales, apoyos concretos y nuevos liderazgos. Pero también sabemos que la semilla ya está plantada y solo queda seguir mejorando... pues la universidad puede ser un lugar más humano, más creativo y más comprometido si nos atrevemos a repensarla en colectivo.

Porque, aunque seamos un grupo pequeño, sabemos que la innovación empieza así: con pocos, pero con ganas de hacer las cosas mejor.

PRIMERA PARTE

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LA HISTORIA

INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO ¿QUIÉN SOY? ¿QUÉ SOY?¹

CAROLINA CHÁVEZ PREISLER

carolina.chavez@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

DAMARIS COLLAO DONOSO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

damaris.collao@pucv.cl

MATÍAS PAVEZ YÁÑEZ

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

matias.pavez.y@mail.pucv.cl

CRISTÓBAL OLIVARES CORREA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

cristobal.olivares.c@pucv.cl

Resumen: El artículo da cuenta de un proyecto de mejoramiento a la docencia universitaria que se enmarca en la asignatura de didáctica de la historia en pedagogía en educación media y básica, contemplando el desarrollo de la metodología de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) a través de la utilización de juegos de mesa y objetos. Es relevante utilizar esta metodología porque un propósito fundamental de la didáctica es entregar herramientas teórico-prácticas para que el profesorado aprenda a enseñar, siendo mediador o mediadora y proporcionando diversas posibilidades para construir el conocimiento y desarrollar el pensamiento histórico. En este artículo se abordan las fases de la innovación y su aplicación en la docencia universitaria. El objetivo de la investigación es describir la innovación docente y su aplicación en la docencia universitaria.

¹ El artículo forma parte del proyecto de mejoramiento educativo “Enseñanza de la Historia a través del Aprendizaje Basado en Juegos” código 2024.03.INN.HIS.01 financiado por la Unidad de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Proyecto que ha desarrollado el grupo de investigadores e investigadoras de LABDH+C (Laboratorio de Didáctica de la Historia y la Ciudadanía del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Palabras clave: juego, innovación docente, gamificación, historia, Chile, universidad

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es una metodología activa que se sustenta en el uso de diferentes tipos de juegos, entre ellos juegos de mesa, para desarrollar el aprendizaje de contenidos específicos (Ayén, 2017). Para la enseñanza, y en particular la enseñanza de la historia, es relevante la utilización del juego porque promueve la motivación por aprender, la socialización con sus pares, el debate, la reflexión, la participación en clases. De esta forma el estudiantado es protagonista de su aprendizaje y tiene la posibilidad de tomar decisiones y argumentarlas.

Así también el juego es un vehículo que le permite al profesorado diversificar sus formas de enseñar facilitando el proceso de transposición didáctica. Sin embargo, y a pesar de la importancia del juego en el aprendizaje no es tan común la utilización de metodologías activas, y en particular del juego, para enseñar historia y ciencias sociales. La literatura especializada, da cuenta de que la enseñanza de la historia es preferentemente expositiva donde el docente explica los contenidos y se limita a escuchar y tomar apuntes. Es decir, tiene pocas posibilidades de aprender y significar la historia a través de la experiencia activa.

El proyecto de innovación que se describe en este capítulo intenta contribuir a la diversificación de la enseñanza de la historia a través del Aprendizaje Basado en Juegos. La innovación consistió en diseñar un juego mesa para el desarrollo del pensamiento histórico y aplicar en la asignatura de didáctica de la historia con estudiantes de cuarto año, que cursan su práctica intermedia el Aprendizaje Basado en Juegos. El propósito de la innovación fue que el profesorado en formación adquiera habilidades que le permitan diversificar la enseñanza de la historia, a través del Aprendizaje Basado en Juegos.

En este capítulo, sólo se aborda la primera etapa de esta innovación que consistió en el proceso de diseño del juego y se proyecta su aplicación con estudiantes de primaria y de secundaria. Así el objetivo del capítulo es describir las etapas de diseño de un juego para estudiantes de primaria que permita el desarrollo del pensamiento histórico. El juego que se diseñó es una adaptación del juego comercial ¿Quién Soy?, cuyo contenido histórico es la organización de la República y la construcción del Estado Nación en Chile, específicamente en la transición entre el período conservador y liberal a mediados del siglo XIX.

Es relevante describir cómo se desarrolló el diseño del juego porque participaron profesores y profesoras en formación y en ejercicio y especialistas universitarios(as) en historia y en didáctica. Este ejercicio, permitió retroalimentar el producto final, pero también transitar entre espacios, que comúnmente tienen pocos diálogos, es

decir, la formación del profesorado, la escuela, y la universidad. Para ello, se desarrollaron grupos focales basados en la utilización del juego.

2. JUEGO Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La utilización del juego como un vehículo para enseñar ciertos contenidos y lograr aprendizajes está bien documentada y pareciera no ser discutible en la primera infancia (UNICEF, 2018). Sin embargo, no ocurre lo mismo en educación superior puesto que no se utiliza comúnmente y existen resistencias para hacerlo por parte del profesorado (Carbó, *et al.*, 2015). Se piensa que una de las razones que dificulta la utilización del juego de mesa en enseñanza superior y secundaria es el tiempo y el costo que implica la reproducción del material, la creencia de que la clase expositiva es más adecuada para este nivel educativo y las resistencias del profesorado para innovar y aplicar metodologías activas en sus aulas.

En la enseñanza de la historia y las ciencias sociales hay algunos ejemplos de innovaciones educativas en las que se ha incorporado el juego. Uno de ellos es Camino al Sol, un juego a través del cual se enseña el período prehispánico de la arquitectura a estudiantes universitarios (Real y Yunda, 2021). Otro ejemplo es Twinlight Struggle que trata sobre la Guerra Fría y dónde dos jugadores toman el mando de cada una de las superpotencias Ambrosio y Ross (2021) (citados por Iglesias, 2022) o el Timeline que permite desarrollar la comprensión cronológica (Iglesias, 2022). Las características, la mecánica y la aplicación de los juegos han sido publicadas en revistas especializadas, sin embargo, son juegos de difícil acceso, de alto costo y que muchas veces no se ajustan del todo al currículum escolar chileno.

La innovación que se describe en este artículo, el diseño de un juego, se vincula no sólo a la enseñanza de la historia, sino también al desarrollo del pensamiento histórico, desde una perspectiva curricularizada. Esto quiere decir que el juego fue diseñado para abordar un objetivo de aprendizaje del currículum escolar de primaria en Chile.

El desarrollo del pensamiento histórico es un proceso que implica la interacción entre conceptos de primer orden y de segundo orden (Chávez, 2021). Los conceptos de primer orden son la información histórica y los conceptos de segundo orden son aquellos estructurantes de la disciplina. Los más aceptados por la comunidad académica son los que proponen Seixas y Morton (2013): cambio y continuidad, significancia histórica, perspectivas, causas y consecuencias, interpretación de fuentes y dimensión ética. Estos conceptos de segundo orden, y otros, son parte de modelos de pensamiento histórico.

Los modelos de pensamiento histórico son una conceptualización didáctica de procesos cognitivos y metodológicos que los y las historiadoras utilizan cuando

llevan a cabo la investigación y la escritura histórica. Existen diferentes modelos, para el caso de la innovación y el diseño del juego se utilizará el modelo de Chávez (2021).

El modelo está pensado para el desarrollo del pensamiento histórico desde la enseñanza y se constituye de dimensiones y conceptos. Las dimensiones son: personal, cognitiva, metodológica y social.

El juego ¿Quién soy o qué soy?, ha sido diseñado para promover el desarrollo del pensamiento histórico porque aborda conceptos de primer orden (protagonistas y cuasi protagonistas) y también hace énfasis en la dimensión cognitiva y metodológica. Desde la dimensión cognitiva se pone especial interés en la temporalidad/cambio y la perspectiva histórica. En la dimensión metodológica se hace énfasis en la pregunta histórica.

Los conceptos de primer orden pueden ser hechos, fechas, datos, períodos, protagonistas o cuasi protagonistas. Los y las protagonistas son personas individuales o grupos colectivos que llevan a cabo acciones, poseen perspectivas y se pueden describir considerando sus demandas, sus necesidades, sus formas de vida, sus modos de actuar o de pensar, por nombrar algunos elementos. Los cuasi protagonistas son entidades sociales que no se pueden describir en relación a acciones individuales. Lautier (1994), indica que son “entidades de participación” (p.68), por ejemplo Estado, iglesia, justicia, mercado, capitalismo, democracia, totalitarismo. En el diseño del juego se consideran tarjetas que incluyen protagonistas y cuasi protagonistas.

La temporalidad y el cambio, corresponde a la articulación bi y multidireccional entre el pasado, el presente y futuro, a través de la utilización de operadores temporales como cambio, continuidad, simultaneidad, periodización, cronología, sucesión o datación. En el diseño del juego se considera la temporalidad y el cambio, mediante la periodización, elementos de cambio y continuidad entre el período conservador y liberal, la datación y sucesión de hechos y acontecimientos.

La perspectiva histórica hace referencia a cómo pensaban, vivían o sentían las personas del pasado. Por ello, se vincula a las y los protagonistas y cuasi protagonistas.

3. LA INNOVACIÓN Y EL DISEÑO DEL JUEGO

La innovación en docencia universitaria, se entiende como la puesta en marcha de un proceso que tiene como punto de partida la necesidad de dar respuesta a un problema que surge de la práctica educativa, es decir, cuando se enseña y cuando se aprende una disciplina (Navarro, *et al.*, 2017). Es por ello que la innovación se centra en los agentes directos de la enseñanza y el aprendizaje es decir el profesorado y el estudiantado (Tejada, 2002). Navarro *et al.* (2017) proponen cinco etapas para desarrollar una innovación educativa: reconocimiento del problema, diagnóstico,

diseño de la innovación, aplicación y evaluación. Considerando estas etapas se describe el proyecto de enseñanza de la historia a través de juegos de mesa.

La innovación que se expone en este capítulo corresponde al diseño de un juego para el desarrollo del pensamiento histórico. Es una innovación que se ha desarrollado en docencia universitaria y se ha concretado a través de la adjudicación de un proyecto de mejoramiento educativo financiado por la Unidad de Desarrollo Docente de la universidad. El equipo de innovación e investigación lo constituyen dos docentes especialistas en didáctica de la historia, una de ellas en enseñanza primaria y la otra en enseñanza secundaria. Además, dos profesores en formación, y ahora en ejercicio, uno de ellos de enseñanza primaria y el otro de enseñanza secundaria. Esto da cuenta de la interdisciplinariedad del equipo y de la paridad de género lo que favorece el desarrollo de la innovación. Las etapas de la innovación y su descripción se exponen en los siguientes párrafos.

El problema y el diagnóstico: el problema consiste en que el profesorado de historia, geografía y ciencias sociales tiende a enseñar la disciplina de forma expositiva. El diagnóstico se lleva a cabo a través de la observación de clases en centros de práctica, mediante el análisis de las planificaciones y protocolos y comentarios en la clase de didáctica de la historia. Las evidencias que permiten fundamentar, explicar y situar la problemática son: i) las planificaciones y los protocolos de práctica de 2023 de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, se revisaron un total de 20 planificaciones y protocolos en enseñanza media y sólo 3 de ellos incorporaron juegos de *trivia online*; ii) la observación en centros de práctica de las 12 clases observadas, en ninguna se pudo apreciar la utilización del juego; iii) las opiniones del profesorado en formación en clases de didáctica cuando se les sugiere utilizar el juego para la enseñanza “yo no podría hacerlo por el costo y el tiempo” (Profesora 1 en formación de IV año), “¿cuántos juegos de mesa tendría que elaborar para un curso de 40 estudiantes” (profesor 2 en formación de IV año)

El diseño de la innovación: se diseñó un juego de mesa denominado ¿Quién o qué soy? El juego es una adaptación del juego comercial ¿Quién soy? cuya jugabilidad es que cada participante descubra la identidad que le ha sido asignada sin verla, formulando preguntas a los demás jugadores. El juego es para desarrollar aprendizajes vinculados a la historia de Chile entre 1833 y 1861, es decir, el período conservador y el inicio del período liberal, para abordar el objetivo de aprendizaje de sexto año de educación primaria propuesto por MINEDUC (2015): comparar los proyectos políticos conservador y liberal del siglo XIX, considerando sus principales ideas, representantes, medidas adoptadas y consecuencias para el país.

El juego original fue diseñado por la profesora en formación de educación general básica con mención en historia, ahora en ejercicio. El contexto en el que se llevó a cabo el diseño del juego fue en la asignatura de didáctica de la historia.

Este juego fue sometido a la evaluación de 6 especialistas, entre los que cuentan, historiadores, historiadoras, didácticas y profesores del área de formación práctica.

El proceso de evaluación se desarrolló a través de un grupo focal en el que los y las participantes jugaron el ¿Quién soy o qué soy? El juego tuvo una duración aproximada de 60 minutos, posteriormente se les solicitó que lleven a cabo una evaluación cualitativa en la que expresaran sus impresiones sobre la jugabilidad, el contenido y el desarrollo del pensamiento histórico, en esta etapa el equipo investigador contribuía con preguntas críticas. Finalmente se les solicitó que completen una pauta de evaluación cuantitativa y con criterios definidos.

El juego contenía tarjetas con conceptos de primer orden que incluían protagonistas individuales y colectivos y cuasi protagonistas del período que transcurre entre 1830 y 1891 abarcando la República Conservadora y Liberal en Chile. El total de tarjetas era 38, de ellas 9 correspondían a líderes políticos, 3 a personajes influyentes, 1 a mujer influyente, 11 a protagonistas colectivos, 8 a cuasi protagonistas políticos, 2 a cuasi protagonistas socioculturales y 4 a conceptos de primer orden.

La jugabilidad consistía en que cada participante debía escoger una tarjeta, sin verla, ponerla en una charada, y en un tiempo de un minuto hacer preguntas que le permitieran reconocer el concepto o personaje que le tocó. En caso de adivinar el concepto conserva la tarjeta y suma puntaje.

Para la evaluación del juego se establecieron criterios y el profesorado debía puntuarlos de 1 a 5, donde 1 estaba muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Los criterios y el promedio de sus puntuaciones se exponen en la tabla 1.

Dimensión	Criterio	Promedio de criterio	Desviación estándar	% muy de acuerdo (5)
Pensamiento histórico	Incorpora diversidad de protagonistas	3	1.4	25%
	Permite comprender cómo distintos actores y elementos tuvieron impactos en la configuración del país	3	0.5	0%
	Permite comprender el período histórico de organización de la república en chile	4	0.96	25%
	Permite desarrollar perspectivas históricas	2	0.96	0%

	Permite comprender la temporalidad	2	0.8	0%
	Promedio de la media	2.8		
Planteamiento de preguntas	Fomenta plantear preguntas estratégicas	3	0.5	0%
	Permite proponer y responder preguntas históricas lo que refleja la aplicación de lo aprendido	4.5	1	75%
	Promedio de la media	3.8		
Jugabilidad	La mecánica del juego	4.8	0.5	75%
	Las instrucciones del juego permiten desarrollar la comprensión	5	0	100%
	El juego es pertinente para la enseñanza de la historia en el nivel que se propone	4	0.8	25%
	Promedio de la media	4.6		
Conceptos de primer orden	Los contenidos abordados a través del juego son correctos	3	0.5	0%
	Los contenidos abordados a través del juego son suficientes	4.3	0.96	50%
	Promedio de la media	3.7		
Desarrollo pensamiento histórico	El juego favorece el desarrollo del pensamiento histórico	4.5	0.58	5%

Tabla 1. Evaluación del juego inicial

Fuente: Elaboración propia

Tras analizar los resultados de la evaluación del juego es posible establecer que permite desarrollar algunos aspectos del pensamiento histórico, pero existen deficiencias importantes a considerar. El criterio con mayor consenso corresponde a que el juego permite comprender el período histórico de organización de la república en Chile, criterio que alcanza una media de 4 puntos, con un 0.96 de dispersión. Sin embargo, los criterios que se vinculan al desarrollo de la temporalidad y de las perspectivas históricas son valorados con una media de 2 puntos. En la evaluación cualitativa del juego el historiador, cuyo nombre ha sido codificado como E2 señala:

A mí me dificulta que haya tantos personajes políticos, porque creo que lo que están reafirmando es que la enseñanza previa de esta unidad va a ser relatar vida y obra de estos personajes, porque si no son imposibles de adivinar. Porque probablemente, hay muchos que son militares, si tú dices militares, te aparecen la mitad o el ochenta por ciento de los que estuvieron en el liderazgo en esa época, entonces para resolver el enigma tienes que empezar a pensar en sus obras.

Entonces, eso te va a obligar a que antes tengan que dar una lista de presidentes con obras, que es quizás es lo que se quiere romper en la enseñanza escolar. Entonces eso réplica o podría llegar a consolidar que tu tengas que enseñar personajes con obras, además, obras muy marcadas porque en el fondo piensen ustedes que entre Conservadores y Liberales hay muchas cosas que hicieron que eran muy parecidas, o Pipiolos y Liberales, pero solo pensando en personajes ¿cuál sería la diferencia entre Montt y Freire?, por ejemplo. Al final tienes que resaltar una obra y una característica personal, eso va a terminar en que sean biografías lo que tengan que pasar antes, con una selección tan clara para que las preguntas sean dicotómicas en el juego. Eso puede ser un riesgo, para lo que se le obligue al profesor a hacer antes.

La sugerencia de E2 y su relación con las bajas valoraciones del juego en los criterios de temporalidad y perspectiva histórica implicó pensar en ¿Cuáles eran los conceptos clave de primer orden, protagonistas y quasi protagonistas que facilitan la comprensión del período histórico? Para distinguirlos se solicitó la colaboración de tres expertos en historia y práctica educativa. Los conceptos se exponen en la tabla 2.

En relación al planteamiento de preguntas, hay una mayor valoración en el criterio que corresponde a Permite proponer y responder preguntas históricas lo que refleja la aplicación de lo aprendido que alcanza una media de 4,5 en comparación con el criterio que indica permite plantear preguntas estratégicas que solo alcanza una media de 3. Esto se explica porque las preguntas que se plantean en el juego son, generalmente, preguntas dicotómicas o descriptivas. Por ejemplo, se puede advertir en el juego: ¿soy un estamento?, ¿soy un poder?, ¿soy económico?, ¿soy religioso?,

¿soy cultural? o ¿soy político? En consecuencia el juego no promueve el planteamiento de preguntas históricas de mayor complejidad.

Sobre los conceptos de primer orden que se tratan el juego hubo cuestionamientos vinculados a la especificidad de los conceptos, por ejemplo cuando se consideran protagonistas colectivos como mujeres de elite, mujeres campesinas y mujeres esclavas. El respecto, una historiadora, especialista en temas de género indica:

Para incluir a las mujeres, solo lo que hace es dividir a sujetos colectivos, como la Mujer Campesina, el Hombre Campesino, entonces esa visión binaria, no sé cómo se explicará en sexto básico, pero tú intentas entender un grupo social con variante de género, pero no se trata de dividir. Es mejor un concepto campesinado, que no trata de dividir.

La evaluación del juego permitió tomar decisiones para el rediseño, al reconocer que la jugabilidad tenía un alto grado de aprobación, pero que era necesario retroalimentar los elementos vinculados al desarrollo del pensamiento histórico, al planteamiento de preguntas y a los conceptos de primer orden que se incluían. Respecto al desarrollo del pensamiento histórico, se consideró: acortar el período que abordaba el juego y centrarse en la transición del período conservador al liberal entre 1851 y 1861, disminuir la cantidad de protagonistas originales mediante la eliminación de tarjetas personalistas como lo pueden ser aquellas sobre presidentes o militares y en el instructivo del juego agregar algunas preguntas tipo que permitan desarrollar la comprensión de perspectivas históricas.

Para llegar a un consenso sobre los conceptos de primer orden más significativos del período se le solicitó a tres especialistas que reconocieran y evaluarán los conceptos asignándoles grados de dificultad, baja, media y superior. De esta forma el juego quedó constituido por 26 tarjetas en las que se incluyen conceptos de primer orden de protagonistas individuales, colectivos y quasi personajes.

Así como se expone en la Tabla 2.

Baja	Media	Superior
Diego Portales, Iglesia, Campesinos, Mestizos, Indígenas, Elite, Andrés Bello, Matrimonio civil, Registro civil, Cementerio laico	Constitución 1833, Hacienda, Liberales, Conservadores, Sufragio Censitario, Unión Iglesia/Estado	Centralismo, Descentralización, Industrialización, Secularización, Leyes laicas, Libertades, Estado, República

Tabla 2. Conceptos que se incluyen en el juego final

Fuente: Elaboración propia

La aplicación de la innovación: A la fecha del proyecto, el juego sólo se ha aplicado con profesorado en ejercicio, participaron de la aplicación un total de 12 profesores quiénes jugaron en grupos de 6 personas. La valoración del juego se desarrolló de forma cualitativa y se registró en una bitácora. En ellos se indica que: un minuto para hacer preguntas es limitado, que los conceptos de primer orden que se incluyen son en su mayoría de alta dificultad y que son más pertinentes para segundo año de secundaria que para sexto año de primaria. También, expresaron que el juego era una buena estrategia para enseñar historia y para que el estudiantado desarrolle habilidades como plantear preguntas, reconocer conceptos, protagonistas y perspectivas. Además, de que la utilización del juego en la sala de clases se puede diversificar y utilizar en diferentes momentos de la unidad. En general hubo una valoración satisfactoria del juego haciendo énfasis en que motiva al estudiantado, promueve una participación activa y permite el desarrollo de algunos aspectos del pensamiento histórico como temporalidad, perspectivas y conceptos de primer orden.

La evaluación de la innovación: Esta es una etapa en desarrollo, que hasta la fecha se ha desarrollado sólo con profesores en ejercicio, pero no con los y las usuarias a quiénes está destinado el juego. Se espera desarrollar esta etapa durante el segundo semestre de 2025.

4. CONCLUSIONES

El juego diseñado y validado presenta un alto potencial que permitirá el desarrollo del pensamiento histórico en coherencia con lo que propone el currículum chileno para comparar el período conservador y liberal. Se valora que en el diseño y en la evaluación del juego participen diferentes miradas de profesorado en formación, historiadores e historiadoras, profesorado del área de práctica y profesorado en ejercicio, aspecto que permite reconocer las voces de todos los potenciales profesionales que podrían hacer uso de él.

También, se considera como un valor de la innovación que el diseño del juego haya sido un proceso sistematizado, a través del levantamiento de información con instrumentos particulares, lo que permitió transitar desde la innovación a la investigación, contribuyendo a la mejora del producto final que incluye los conceptos de primer orden expuestos en la tabla 2.

El proceso de diseño y evaluación del juego, permitió que reflexionamos sobre lo motivador, que resultó tanto la aplicación como la evaluación del juego, ya que el proceso permitió situar a profesores y académicos en el rol de jugador y explorar de esta forma la usabilidad y utilidad de la propuesta para promover aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento histórico.

También, resultó ilustrativo que las pruebas generadas al dispositivo de juego tuviesen como especial objetivo potenciar que los jugadores pudiesen vivir la

experiencia de juego para así valorar su uso y las posibilidades curriculares que este posee. Además, se considera que enriquece la propuesta que historiadores desde su experiencia aportaran con mejoras tanto de contenido como de relaciones que este tipo de dispositivo puede ofrecer.

Finalmente indicar que la innovación tiene como proyecciones: trabajar con el ABJ en la asignatura de didáctica de la historia en primaria y secundaria para que el profesorado en formación adquiera habilidades que le permitan diversificar la enseñanza de la historia y aplicar el juego en contextos reales y registrar la evaluación del estudiantado de primaria y secundaria.

REFERENCIAS

- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Ibér*, 86, 7-15
- Carbó, J., Gutiérrez, P., Sesé, J y García, J. (2015). Estudio de juegos de mesa como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades. En González, J y González, A. (Eds.) La Universidad como comunidad de innovación y cambio. UCAM, Servicio de Publicaciones (73-82).
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Iglesias, A. (2022). La aplicación de juegos de mesa en la enseñanza de la historia. *CLÍO History and History Teaching*, 46, 26-40 https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- Jiménez, E., Rappoport, S., Thoilliez, B. (2017). En E, Navarro (Coord). *Fundamentos de la investigación educativa y la innovación educativa*. UNIR.
- Lautier, N., (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 66-77
- MINEDUC [Ministerio de Educación en Chile] (2015). *Bases Curriculares*
- Real, Y y Yunda, J. (2021). Aprendizaje basado en el juego aplicado a la enseñanza de la historia de la arquitectura prehispánica. *Estoa*, 19(10), 67. -75
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Tejada, J. (2002). *La innovación en educación*. CIFO UABPp. 1- 78.
- UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego*.

ENSEÑANZA DE HISTORIA ECONÓMICA EN LOS GRADOS DE CIENCIAS SOCIALES

IRINA YÁNSHEV-NÉSTEROVA

Universidad de Cádiz / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

irina.yanshev@uca.es / irina.yanshev@ulpgc.es

Resumen: El presente trabajo esclarece las prácticas docentes de la enseñanza de Historia Económica en los Grados de Ciencias Sociales, tales como Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RR.LL y RR.HH), Finanzas y Contabilidad (FYCO) durante el curso académico 2024-2025 en la Universidad de Cádiz. El texto se enfoca en: 1) preparación de una asignatura, su desarrollo y ejemplos de prácticas y 2) comparaciones entre cursos y reflexiones sobre cambios implementados. La docencia ha sido desarrollada bajo siguientes condiciones: enseñanza de “Historia Económica” en los Grados donde se considera “poco relevante”; exigencia de la evaluación continua, sin examen final en el caso de los aprobados; asignatura del primer curso y del primer semestre en el caso de RRLL (inmadurez del alumnado); enseñanza en la CC.AA de Andalucía, que presenta uno de los peores resultados PISA en comprensión lectora y matemáticas, siendo pilares fundamentales de la enseñanza universitaria.

Palabras clave: enseñanza de Historia Económica en Ciencias Sociales, enseñanza analógica, resolución de casos prácticos, capacidad de análisis y síntesis, evaluación continua

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo esclarece las prácticas docentes de la enseñanza de Historia Económica en los Grados de Ciencias Sociales, tales como Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RR.LL y RR.HH), Finanzas y Contabilidad (FYCO) durante el presente curso académico 2024-2025 en la Universidad de Cádiz. Hay que subrayar varios aspectos importantes que han condicionado el desarrollo de la enseñanza de Historia Económica en los Grados anteriormente mencionados.

En primer lugar, para los Grados de Ciencias Sociales la asignatura de “Historia” tiene poca importancia y prioridad, siendo considerada una materia

irrelevante¹, a pesar de su carácter básico en esta rama y la carga lectiva de 6 créditos. Pocos alumnos son conscientes de la importancia de adquirir alguna visión histórica, económica y empresarial a pesar de la ausencia de su “efecto inmediato aplicado”.

En segundo lugar, la condicionante negativa es la impartición de la “Historia económica” en el primer curso, y, en el caso del Grado de las RR.LL, en el primer semestre. Aquí se suma la variable de la inmadurez por parte del alumnado, expresada en sus conductas o quejas, tales como: “mandar una nota escrita por parte de los progenitores que el estudiante no podía asistir a clase por motivos de viaje”; “viajes (de ocio) programados debido a los billetes comprados con antelación”, a pesar del período lectivo; “motivo de no asistencia a clases el 7 de enero por ser el día inmediatamente después del Día de Reyes”; “otro de los motivos alegados es tener un examen parcial de Historia debido a la coincidencia con el examen de otra asignatura”; “busco los vídeos en internet para aprender”.

En tercer lugar, es la secuela negativa de los cambios en la educación secundaria de los últimos 20 años: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, que reguló la calidad de la educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE); Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que estableció el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que Modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y que también derogó la LOMCE. La finalidad de tales permutaciones educativas se manifiesta en los insatisfactorios resultados nacionales en comparación con los medios europeos en los parámetros como la comprensión lectora y las matemáticas, requisitos indispensables para el desarrollo de la carrera universitaria, según las investigaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA)². En cuanto al rendimiento entre las comunidades autónomas, Andalucía, igual que Canarias, Cataluña, Ceuta y Melilla suelen presentar los peores resultados.

En cuarto lugar, puede considerarse como una variable positiva, la evaluación continua sin examen final, exigida por parte del Área, contemplada, sin embargo, la segunda modalidad en forma del examen final. La evaluación continua requería por parte del alumnado organización y planificación de los estudios, teniendo en cuenta, además, el trato de la materia como cualquier otra asignatura.

¹ Velasco Molpeceres y Ortúñez Goicolea (2024, p.14).

² Así, la puntuación española en la comprensión lectora fue: 488 puntos frente a 495 de la Unión Europea en 2012; 496 (una mejora) frente a 494 de la europea en 2015; 477 puntos frente a 487 a nivel europeo en 2018 y 474 puntos a nivel nacional y 476 puntos a nivel europeo en 2022. Respecto a las matemáticas, la situación es aún más abrumadora: 484 puntos nacionales frente a 492 europeos en 2012; 486 puntos nacionales frente a 490 europeos en 2015; 481 puntos nacionales frente a 493 europeos en 2018; 473 puntos nacionales frente a 474 europeos en 2022. Cfr.: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2024, pp. 82-91).

En quinto lugar, teniendo en cuenta el desarrollo de la Inteligencia Artificial y la posibilidad de la realización de los trabajos con el ChatGPT, que perjudican la capacidad de pensamiento crítico por parte del alumnado, los controles se realizaban en clase sin medios electrónicos, utilizando los alumnos folios y bolígrafos, dejando el espacio a la “escritura humana” y el “pensamiento y análisis humano”.

Por último, el currículum de la docente que ejerce como la Profesora Ayudante Doctora desde el septiembre de 2024 en la Universidad de Cádiz, siendo acreditada como Profesora Contratada Doctora por la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2023) y teniendo reconocido un sexenio de investigación (2014-2021). Licenciada en Historia y Licenciada en ADE en la Federación Rusa, se doctoró con Sobresaliente Cum Laude por Unanimidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC, 2017), realizando la tesis con Mención Internacional y haber obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Cuenta a su vez con la experiencia de diez años como docente, habiendo obtenido la valoración “A” (superior) en el Programa Docencia, 13^a convocatoria, 2019-2022, desarrollada en la ULPGC.

2. PREPARACIÓN DE UNA ASIGNATURA, SU DESARROLLO Y EJEMPLOS DE PRÁCTICAS

El primer día de la clase, en el que se incluía la presentación y el contenido de la asignatura, se propuso un cuestionario a los alumnos, teniendo como objeto conocer el perfil del alumnado. Para la docente las repuestas de los alumnos le servirían de guía durante el curso, y, sobre todo, para el final, para poder contrastar el avance académico sobre la materia de cada uno de los alumnos.

El cuestionario contenía las siguientes preguntas:

1. Apellidos, nombre, DNI/NIE, firma
2. Sexo: Hombre/Mujer
3. Edad
4. He elegido la carrera de Finanzas y Contabilidad porque...
5. De la asignatura “Historia Económica” espero aprender....
6. Mi estilo preferente de aprendizaje es:
 - 6.1. Visual (imágenes, dibujos, fotografías, esquemas)
 - 6.2. Auditivo (grabaciones, lectura en voz alta, discusiones)
 - 6.3. Verbal (libros y textos, creación de los apuntes, toma de notas, lectura)
 - 6.4. Kinestésico (tareas manuales, conocimiento práctico, experimentos)
7. Modo de evaluación:
 - 7.1. Voy a optar por la evaluación continua
 - 7.2. Voy a optar por la prueba única/examen final

De esta manera los estudiantes expresaron su motivación y/o vocación, sus aspiraciones respecto a la asignatura, su método de aprendizaje y modelo de evaluación, optando todos por la evaluación continua.

El programa docente la asignatura “Historia económica y social del mundo contemporáneo” estuvo dividido en 5 temas principales, contemplando 2 clases semanales de 2 horas cada una durante 14 semanas:

1. Revolución industrial y crisis del antiguo régimen (1780-1870)
2. Nacionalismo e imperialismo (1870-1914)
3. Occidente en guerra (1914-1945)
4. Crecimiento económico y globalización (1945-1979)
5. El mundo a finales del siglo XX (1980-2000)

Fueron asignados 2 grupos, uno de mañana y uno de tarde. La enseñanza para ambos grupos ha sido desarrollada de manera sincronizada. Según las actas, en el turno de mañana se matricularon 46 estudiantes y en el turno de tarde 64.

El desarrollo de la docencia fue organizado de la siguiente manera: clases lectivas magistrales; las presentaciones colgadas a posteriori en el Campus Virtual; cada tema se concluía con conceptos básicos a dominar o preguntas abiertas a desarrollar; lecturas de los textos³; realización de los casos prácticos, extraídos de *Textos docentes*⁴. Seguidamente, la evaluación continua incluía las siguientes actividades:

- A. Resolución de los casos prácticos tanto en grupos como de manera individual, en clase, y sin material adicional. Precisamente, los casos prácticos deberían ser desarrollados acorde el siguiente esquema, contemplando la nota máxima de un 10:
 1. *Descripción*: Examen y lectura atenta. Indicar variables a analizar, período histórico, cuestiones abordadas y aspectos que deben subrayarse; términos que pueden requerir aclaración/comprensión. Indicar la fuente. 1 p.
 2. *Tema e ideas centrales*: Señalar la idea principal y posibles ideas secundarias. 1 p.
 3. *Contexto*: Contextualizar el cuadro-gráfico-diagrama. Explicar el período histórico general, eventos históricos sucedidos durante el período analizado o anteriormente, que tuvieron gran influencia. Indicar el período y ámbito territorial; relacionar los hechos, conceptos, o variables del ejercicio en referencia al período escogido. 3,5 p.
 4. *Análisis*: Proporcionar un análisis descriptivo-cuantitativo y el explicativo-cualitativo. Debe centrarse en los distintos aspectos de la evolución

³ Alonso (2013); Escudero (2009); Keynes (1987); Palafox (2014); Zamagni (2011).

⁴ Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995).

económica, política y social (a corto, mediano y largo plazo) que se pueden deducir de la tabla, gráfico, mapa, texto, etc. 3,5 p.

5. *Conclusiones:* Responder de forma clara y precisa a la pregunta/tarea planteada. 1p.

De esta manera, se controlaba el dominio de la parte teórica; el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis; la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica; igual que la ortografía de la narración, teniendo en cuenta la secuela de los cambios en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y el “relajamiento” general de los estándares de la aprobación.

- B. Contestación-desarrollo de manera individual a las preguntas teóricas de cada tema. De esa forma se controlaba el dominio del contenido teórico.
- C. Trabajo grupal sobre el documental de la economía española⁵. El trabajo consistía en la contestación de las preguntas, que deberían reforzar el conocimiento sobre la economía española a través de las fuentes audiovisuales.
- D. Debate sobre la vida de la clase obrera durante la Revolución Industrial. Con esta tarea se pretendía que el alumnado utilice argumentos adecuados de sus conocimientos históricos respecto a las preguntas planteadas.
- E. Trabajo grupal de los temas de los “Movimientos Sociales”⁶, generando dos notas, la de presentación y la del texto escrito. El objetivo de este trabajo se centraba en: búsqueda de la información respecto al tema entre las fuentes indicadas por la docente; creación y desarrollo del texto coherente; contextualización del movimiento social elegido en el período histórico; capacidad de hablar en público.
- F. Trabajo grupal sobre un artículo de la revista *Investigaciones de Historia Económica-Economic History Research*, generando dos notas, la de presentación y la del texto escrito. El objetivo de esta tarea consistía en: lectura, análisis, presentación y contextualización del artículo científico de la revista especializada de la asignatura y de la Asociación Española de Historia Económica, sembrando entre el alumnado el interés por la investigación. Igualmente, se trabaja la capacidad del alumnado de hablar en público, lo que la mayoría no ha hecho nunca.
- G. Trabajo grupal de la realización de una entrevista laboral, preferiblemente a una mujer mayor de edad que vivía en la época de Franco, generando dos notas, la de presentación y la del texto escrito. El objetivo de esta tarea se

⁵ Asociación Española de Historia Económica (2003).

⁶ Temas presentados: Olympe de Gouges e inicio de los derechos de la mujer; Karl Marx y el comunismo; Abolición de la servidumbre en el Imperio Ruso; El levantamiento de Pugachev; El movimiento emancipador y la Guerra Civil en los Estados Unidos; Constitución española de 1812; Henri Saint Simon y socialismo; Ludismo; Cartismo.

centró en: el “encuentro” de las clases teóricas de Historia Económica y la vida real de los familiares o personas cercanas; el revelo de la brecha de género y sus raíces históricas en España; el contraste de las oportunidades sociales, educativas y laborales de las mujeres en la época de Franco y en la España democrática.

- H. Trabajo grupal de investigación sobre un país africano⁷, generando dos notas, la de presentación y la del texto escrito. El texto redactado sobre la investigación de un país africano debería abordar el siguiente esquema:

1. Introducción. Objetivos: trazar la historia social y económica del país elegido en la historia mundial del período contemporáneo; conocer el comportamiento de las variables (PIB, PIB/cápita, etc.). Además, indicar: territorio, capital, población actual, moneda, idioma/s oficial/es, religión, membresía en las organizaciones internacionales
2. Período colonial. Explicar de qué país fue colonia
3. Líderes de independencia e independencia
4. Desarrollo socioeconómico y estructura económica
 - 4.1. Población, 1960-2024
 - 4.2. PIB, 1960-2024
 - 4.3. PIB/cápita, 1960-2024
 - 4.4. Tasas de desempleo, 1960-2024
 - 4.5. Tasas de alfabetismo, 1960-2024
 - 4.6. Índice de Gini, 1960-2024
 - 4.7. Deuda externa y vías de solución
5. El país elegido y la OMC (búsqueda: Miembros de la OMC - países menos adelantados)
6. Conclusiones
7. Bibliografía

El objetivo de este trabajo de investigación se centraba en: búsqueda de la información respecto al tema entre las fuentes indicadas por la docente; creación y desarrollo del texto coherente; contextualización de las fases de la colonización-descolonización de un país africano elegido en el período histórico; capacidad de hablar en público. La elección de un país africano (por parte de la docente) está justificada por las siguientes razones: contrastación de las desigualdades Norte-Sur y sus orígenes; cercanía geográfica del continente africano; problemas de inmigración ilegal, debidos a la falta de la transición demográfica en la mayoría de los países africanos; convenios específicos firmados de España con los países africanos;

⁷ Países presentados por los estudiantes del Grado de las RRLL y RRHH (1-r semestre) y de los del Grado FYCO (2-o semestre): Argelia, Burundi, Costa de Marfil, Egipto, Ghana, Guinea, Guinea Ecuatorial, Marruecos, Nigeria, República Democrática de Congo, Senegal, Sudáfrica.

oportunidades de crecimiento y desarrollo de los países africanos, su futura supuesta industrialización y oportunidades de negocios.

Supuestamente, el abanico de las actividades realizadas correspondía a los resultados de aprendizaje (RA)⁸; resultados del proceso de formación y de aprendizaje (RPFA)⁹, abarcados en el Programa Docente 2024-2025¹⁰.

Las actividades y controles realizados de la evaluación continua fueron distribuidos acorde al temario, de manera cronológica, para que los alumnos pudiesen aprender cada período histórico, tal y como lo abarca la Tabla 3:

Tema 1. Revolución industrial y crisis del antiguo régimen (1780-1870)

Actividades y controles de la evaluación continua	1. Caso práctico grupal -1. 2. Trabajo grupal “Movimientos sociales”. 3. Preguntas a desarrollar, control individual. 4. Debate sobre el nivel de vida de los obreros.
Casos prácticos correspondientes	Tabla 1. “Distribución de la población en varios países de Europa, 1500-1750” (porcentajes de población en ciudades de más de 5.000 habitantes) (Fuente: Allen, R. (2000)). Tabla 2. “Economic structure and agricultural productivity en Europe, 1300-1800”, <i>European Review</i>

⁸ RA1: Capacidad de análisis crítico en relación con los acontecimientos y procesos sociales y económicos; RA2: Conciencia de las diferentes perspectivas políticas, sociales y económicas en el mundo contemporáneo; RA3: Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en continua construcción; RA4: Conocimiento de los conceptos, categorías, teorías y temas más relevantes de la investigación histórica en la época contemporánea; RA5: Conocimiento y habilidad para organizar la información histórica; RA6: Conocimiento de los procedimientos de investigación, comprobación e interpretación de la Historia Económica; RA7: Conocimiento de los principales hechos económicos y su papel en el desarrollo histórico general; RA8: Conocimiento de las interpretaciones sobre las causas de la riqueza o la pobreza de las naciones; RA9: Empleo de los conceptos y términos económicos específicos de forma rigurosa; RA10: Utilización crítica de las fuentes de información económica (bibliografía y web); RA11: Capacidad de análisis y síntesis.

⁹ Competencias Generales (CG), tales como: CG1: Capacidad de análisis y síntesis; CG2: Habilidades en las relaciones interpersonales; CG3: Capacidad de organización y planificación; CG4: Capacidad para la toma de decisiones; CG5: Destreza para el trabajo en equipos.

Competencias específicas (CE), tales como: CE1: Capacidad para conocer las principales fuentes estadísticas en materia sociolaboral; CE2: Capacidad para conocer la Historia de las relaciones laborales; CE3: Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas; CE4: Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las relaciones laborales; CE5: Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica.

Competencia Transversal (CT): Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global, y en concreto: fin de la pobreza; igualdad de género; trabajo decente y crecimiento económico; reducción de las desigualdades.

¹⁰ Universidad de Cádiz (2024).

Artículos presentados de la revista *Investigaciones de Historia Económica-Economic History Research*

¹¹

of Economic History, 3, pp. 8-11, extraída de Bernardos Sanz et al (2014, p.29).

1. Abarca Abarca, V. (2017). Mortalidad y crecimiento vegetativo en la provincia de Burgos, 1650-1865.
2. Andrés Ucendo, J.I. (2021). Evolución y estructura de los ingresos de la Real Hacienda en el largo siglo XVIII (1680-1807).
3. Alfaro Pérez, F.J. (2020). La peste en España a mediados del siglo XVII (1647-1654). Medidas profilácticas y repercusiones comerciales.
4. Muñoz Navarro, D. y Franch Benavent, R. (2021). El artesanado sedero y las fluctuaciones del mercado laboral en la Valencia preindustrial (1479-1836).
5. Yamamichi, Y. y Solà Parera, A. (2024). Migración y género en las familias artesanas de Barcelona, 1770-1817.
6. Luque de Haro, V., Sánchez Picón, A. y García Gómez, J.J. (2021). Epidemia, economía atlántica y aprendizaje social. La fiebre amarilla en España.

Tema 2. Nacionalismo e imperialismo (1870-1914)

Actividades y controles de la evaluación continua

Casos prácticos correspondientes

1. Preguntas a desarrollar, control individual.
2. Caso práctico grupal-2.

Gráfico 1. “Consumo de carbón por habitante, 1825-1914, porcentaje respecto de Gran Bretaña” (Fuente: Cipolla, C.M. (Ed.). *Historia económica de Europa* (4), *op. cit.*, pp. 418-419., extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.46).

Artículos presentados de la revista

Investigaciones de Historia Económica -Economic History Research

1. Barquín Gil, R. (2019). El consumo urbano en Andalucía Oriental a mediados del siglo XIX.
2. Badia-Miró, M.; Blasco-Martel, Y., Lozano, S. y Soler, R. (2013). Redes sociales y negocios. La red de inversión del Banco de Barcelona en la economía catalana a mediados del siglo XIX.
3. Fernández-Roca, F.J. y Sánchez-Matamoros, J.B. (2024). *Cándida Morand y Viuda de Carbonell: luz sobre una hidden giant.*

¹¹ La tabla abarca los artículos presentados por los estudiantes del Grado de las RRLL y RRHH (1-o semestre) y de los del Grado FYCO (2-o semestre).

4. Ramos Gorostiza, J.L. y Rosado Cubero, A. (2015). Ideas económicas en torno al servicio de abastecimiento urbano de agua en la Gran Bretaña del siglo XIX.
5. Roldán, A. (2017). Costes y beneficios de la no entrada de España en el patrón oro (1874-1914): una revisión.
6. Rayes, A. (2015). La estadística de las exportaciones argentinas, 1875-1913. Nuevas evidencias e interpretaciones.
7. Pedro Sánchez de, C. y Jiménez Blanco, J.I. (2017). Comercio exterior y consolidación de las grandes bodegas del jerez, 1840-1877.
8. Castillo Hidalgo, D. (2015). Las puertas del Imperio. Análisis del sistema portuario de Senegal: jerarquía, centralidad y complementariedad en un contexto colonial, 1839-1910.

Tema 3. Occidente en guerra (1914-1945)

Actividades y controles de la evaluación continua	1. Preguntas a desarrollar, control individual. 2. Caso práctico individual-1.
Casos prácticos correspondientes	Gráfico 1. “Los resultados de la respuesta nazi, 1928-1938” (Fuente: Overy, R.J. (1996), <i>The nazi economic recovery, 1932-1938</i> , op.cit. pp.36-50, extraída de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.109). Gráfico 2. “La Gran Depresión en la industria del automóvil de los Estados Unidos, 1927-1935” (Fuente: Fearon, P. (1987). <i>War, Prosperity and Depression</i> , op. Cit. P.96, extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.104).

Tema 4. Crecimiento económico y globalización (1945-1979)

Actividades y controles de la evaluación continua	1. Preguntas a desarrollar, control individual. 2. Caso práctico grupal-3. 3. Presentación de las entrevistas de trabajo de las personas mayores, preferiblemente a una mujer, durante la época de Franco.
Casos prácticos correspondientes	Gráfico 1. “Consumo mundial de energía primaria por regiones, 1955-1979” (Fuente: NN.UU.; <i>Yearbook of World Energy Statistics</i> , Nueva York, 1979 y 1990), extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.137).

Tema 5. El mundo a finales del siglo XX (1980-2000)

Actividades y controles de la evaluación continua	1. Preguntas a desarrollar, control individual. 2. Caso práctico individual-2. 3. Presentación del trabajo de investigación sobre un país africano.
Casos prácticos correspondientes	Tabla 1. “Datos básicos de la industria, 1850-2000” (Fuente: Carreras, A. y Tafunell, X. (Eds.). (2005). <i>Estadísticas Históricas de España</i> , siglos XIX-XX, p. 36). Tabla 2. “Nivel de estudios de las generaciones nacidas entre 1832 y 1984” (Fuente: Carreras, A. y Tafunell, X. (Eds.). (2005). <i>Estadísticas Históricas de España</i> , siglos XIX-XX, p. 165).

Tabla 3. Actividades académicas realizadas en la modalidad de la evaluación continua, Grado de RR.LL y RR.HH

Fuente: Elaboración propia

En total y a lo largo del curso los estudiantes tanto del grupo mañana como los del grupo tarde obtuvieron 19 calificaciones, siendo la nota final un promedio de todas las obtenidas. Debido al modelo implantado, la tasa de aprobados resultó muy elevada, superando el 90% de los estudiantes matriculados. La evaluación continua acorde a la fórmula “un promedio de 19 calificaciones” de las tareas de diferente índole contribuyó a la mitigación de los trabajos individuales, cuyos malos resultados fueron paliados por las buenas notas de las tareas grupales. Aquello conllevó a la reflexión por parte de la docente de realizar un cambio en el segundo semestre del porcentaje - peso de cada tarea asignada, - lo que se desarrollará en el siguiente apartado.

Con el fin de “premiar el esfuerzo” desde el principio del curso al Grado de las RRLL y RRHH se les anunció a los alumnos, por parte de la docente, que los estudiantes que obtendrían la nota “7” y superior en todos los casos prácticos, estarían invitados a realizar una tarea adicional, que les proporcionaría un plus de un “0,5” a su nota final. Entre ambos grupos de mañana y tarde fueron invitados 16 estudiantes. La tarea adicional a la que fueron invitados los alumnos consistía en realizar un trabajo de reflexión, respondiendo a la pregunta “¿Qué me ha aportado la asignatura de Historia Económica? ¿Por qué?”.

Las respuestas proporcionaron una retroalimentación muy gratificante¹²:

- A. ...Este regreso (a la universidad), en especial en asignaturas como Derecho Constitucional y la Historia Económica, no han hecho más

¹² Han sido citados los fragmentos escogidos de los textos originales.

que recordarme la importancia del pensamiento crítico en nuestra educación, el modelo continuo de aprendizaje teórico y la aplicación del mismo en las prácticas, mostrando la utilidad de la teoría y la orfandad de la práctica sin la teoría... Valorar positivamente el aprendizaje en el uso de indicadores económicos, lectura de gráficos vinculados al contexto histórico...alejándose del pensamiento abstracto teórico hacia la parte más analítica que aporta la historia económica...Quisiera agradecerle la paciencia y dinamismo en las clases, el enfoque académico que nos sirviera en el futuro académico (recordar normas APA, hablar en público), un contenido que reforzara la metodología de estudio de muchos alumnos.... Agradecerle el mantener un espíritu crítico en la Universidad y la exigencia a los alumnos de aportar algo, no ido recibir lo memorizado, ha sido un auténtico placer volver a la Universidad de la mano de profesionales y EDUCADORES como usted.

- B. La asignatura en lo personal me ha aportado conocimientos, los cuales me han servido y me siguen sirviendo para tener otra perspectiva del mundo completamente nueva... Por qué he aprendido... se basa en el modelo de la signatura... ya que ha sido bastante práctica y haciéndonos investigar sobre cosas muy interesantes, como el período colonial de África o la situación que vivieron algunos familiares durante y después de la Guerra Civil Española...He aprendido de esta manera debido a los casos prácticos en los que teníamos que relacionar la teoría estudiada con gráficas y tablas. También me ha aportado más seguridad a la hora de hablar un público, aspecto que nunca se me dio bien. Lo último que quiero destacar es que a mí la asignatura de historia nunca me gustó en el colegio. Pero el enfoque que hemos tenido creo que nos ha ayudado a dedicarle mucho tiempo a esta asignatura llegando incluso a “engancharme” mucho sobre todo al período de la industrialización.
- C. Primeramente, yo considero que estudiar historia te aporta una visión del mundo mucho más amplia... Considero la historia económica de las ramas más importantes, porque creo que todo lo que ocurre en el mundo es movido por motivos económicos...esta asignatura me ha hecho formar un poco mejor una opinión crítica. Eso es más lo que me gusta de la historia, el hecho de hacer y formar a personas que se cuestionan cosas y no creen lo primero que diga un político en la televisión.... Esta asignatura ha sido de mis favoritas en este cuatrimestre, la he disfrutado muchísimo, y, aunque probablemente en mi profesión no vaya a ser lo más relevante, en lo personal sí que me ha sido.

- D. A lo largo de la historia social y económica he aprendido... de forma más precisa, las consecuencias económicas y políticas de siglos anteriores que han conllevado a conocer el mundo tal y como lo conocemos en la actualidad.
- E. La asignatura de Historia social y económica ha influido positivamente en mi forma de entender e interpretar la historia, aportándome conceptos y datos fundamentales en la carrera...como el PIB, PIB per cápita, el índice de Gini o las variables de la brecha de género entre muchas otras...He descubierto figuras realmente importantes en la historia del mundo contemporáneo como Sidney Pollard o Alexander Gerschenkron, así como la fundación de instituciones de especial importancia como el INI, el PSOE de Pablo Iglesias o la OMC.... La asignatura...me ha hecho ver la historia desde un punto de vista más crítico y analítico...
- F. El estudio de la asignatura “Historia económica y social del mundo contemporáneo” me ayudó a aprender de manera mucho más dinámica y directa, gracias, por ejemplo, a los trabajos grupales sobre los argumentos trabajados.
- G. La asignatura... me ha ayudado a entender mejor por qué algunas zonas del mundo están más atrasadas que otras con relación a eventos históricos... nunca he conseguido acercarme a esos acontecimientos a través de un análisis histórico. Lo que más me ha aportado ha sido hacerme preguntar por qué algunos fenómenos pasan con un país y en otro país y también que poseer unas herramientas históricas es importante para analizar el mundo actual y enfrentarse con todos aquellos desafíos que la sociedad actual nos presenta.
- H.Esta asignatura me ha aportado muchos conocimientos que me beneficiarán para el curso que viene...sobre todo a la hora de hacer trabajos de investigación...también por los exámenes cada semana era más fácil retener la información y relacionarla a la hora de hacer casos prácticos.
- I. Respecto a las cosas prácticas, antes no sabía cómo leer un gráfico, más bien porque no lo entendía, pero poco a poco se me hizo más fácil...Con estos trabajos grupales de investigación, creo que es donde más he aprendido ya que hay una gran diferencia entre bachillerato y la universidad.
- J. Desde el comienzo del curso de esta asignatura he podido sacar provecho de ella en varios ámbitos, que no sólo coinciden con los datos históricos aportados por la profesora... sino que también he podido aprender a ser capaz de investigar e indagar...he mejorado mi sincronización y mi trabajo en equipo, también mi constancia en

el estudio semanal y ser más organizada... Pienso que a pesar de la constancia que nos ha llevado sacar esta asignatura adelante, a través de sus presentaciones, de sus trabajos de investigación, sus exámenes semanales y sus casos prácticos, ha sido uno de los mejores métodos de aprendizaje en los que me he visto involucrada, creo que de esta forma, la información no es tratada solo de manera “tragar y escupir” en un folio, sino que eres más consciente de todos los sucesos sociales y económicos que ha experimentado el mundo, y aprendidos de esta manera tan didáctica y a veces autodidáctica en el caso de los trabajos de investigación, no es tan fácil olvidar los datos memorizados.

Entre los 16 estudiantes del mejor rendimiento académico, 6 de ellos alcanzaron la nota de un “9” y superior, siendo premiados con “Matrícula de Honor”¹³.

3. COMPARACIONES ENTRE CURSOS Y REFLEXIONES SOBRE CAMBIOS IMPLEMENTADOS

Aparte de la satisfacción docente, obtenida tras la lectura de los trabajos de reflexión de los mejores estudiantes, ha sido tomada la decisión de cambiar el porcentaje-peso de cada tarea durante la evaluación continua, dando mayor prioridad a los trabajos individuales. El planteamiento para el segundo semestre en el Grado de Finanzas y Contabilidad ha sido el siguiente (Tabla 4):

Tarea	Porcentaje-peso
Noticia económico-financiera, actividad grupal (5-6 alumnos)	5%
Caso práctico-1 (actividad grupal)	5%
Caso práctico-2 (actividad grupal)	5%
Caso práctico-3 (actividad grupal)	5%
Análisis y presentación de los artículos de la revista Investigaciones de <i>Historia Económica-Economic History Research</i>, actividad grupal (5-6 alumnos)	10%
Texto redactado	5%
Presentación	5%
Caso práctico-1 individual	20%
Caso práctico-2 individual	20%

¹³ Acorde al Reglamento, las Matrículas de Honor podrían ser otorgadas al 5% de los alumnos matriculados en el curso. Teniendo en cuenta que entre ambos grupos el número de estudiantes llegó a 110, se otorgaron 6 Matrículas.

Caso práctico-3 individual	20%
Investigación sobre un país africano	10%
Texto redactado	5%
Presentación	5%
Total evaluación continua	100%

Tabla 4. Planteamiento asignatura “Historia Económica”, Grado FYCO

Fuente: Elaboración propia

Dado la especificidad del Grado FYCO, se ha implementado otra modificación de sustituir la entrevista de trabajo por la presentación de la noticia económico-financiera por parte de alumnado. Seguidamente, la planificación de las actividades de la evaluación continua para el Grado FYCO se está demostrando en la Tabla 5:

Tema 1. La Revolución Industrial en Gran Bretaña (1760-1850)

Actividades y controles de la evaluación continua	1. Noticia económico-financiera. 2. Caso práctico grupal -1. 3. Caso práctico individual-1.
Casos prácticos correspondientes	Tabla 1. “Distribución de la población en varios países de Europa, 1500-1750” (porcentajes de población en ciudades de más de 5.000 habitantes) (Fuente: Allen, R. (2000)). Tabla 2. “Economic structure and agricultural productivity en Europe, 1300-1800”, <i>European Review of Economic History</i> , 3, pp. 8-11; extraída de Bernardos Sanz <i>et al</i> (2014; p.29). Tabla 3. “Revolución de los precios en Castilla”. (Hamilton, E. (1934). <i>American Treasure and the Price revolution in Spain, 1501-1650</i> .
Artículos presentados¹⁴	Figura 1. “El comercio triangular de la Royal African Company, 1673-1713” (Kriedte, P. Feudalismo tardío y capital mercantil, <i>op. cit.</i> , pp. 112-114). Figura 2. “El papel de la industria rural, 1500-1850” (Tello, E. Coord (2005): Guía práctica de historia económica mundial, Barcelona, Universidad de Barcelona, 22, basado en De Vries (1987): <i>La urbanización de Europa, 1500-1800</i> , Barcelona, Crítica, p.310). Los mismos indicados en la Tabla 1.

¹⁴ La tabla abarca los artículos presentados por los estudiantes del Grado de las RRLL y RRHH (1-o semestre) y de los del Grado FYCO (2-o semestre).

Tema 2. La difusión de la industrialización**Tema 3. La economía internacional entre 1870-1914****Actividades y controles de la evaluación continua**

1. Caso práctico grupal-2.

Casos prácticos correspondientes

Gráfico 1. “Consumo de carbón por habitante, 1825-1914, porcentaje respecto de Gran Bretaña” (Fuente: Cipolla, C.M. (Ed.). *Historia económica de Europa* (4), op. cit., pp. 418-419., extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.46).

Tabla 1. “Producción industrial en % de la producción mundial, 1870-1913” (*Industrialisation et commerce extérieur*, Ginebra SDN (1945: 14). Tomado de Hernández Andreu (2008, p.146).

Artículos presentados de la revista

Los mismos indicados en la Tabla 1.

Investigaciones de Historia Económica - Economic History Research**Tema 4. Fluctuaciones y crisis de las economías industrializadas en el periodo de entreguerras****Actividades y controles de la evaluación continua**

1. Caso práctico individual-2. Contiene 2 preguntas a desarrollar y el propio caso práctico a resolver acorde al esquema anteriormente citado.

Casos prácticos correspondientes

Gráfico 1. “Los resultados de la respuesta nazi, 1928-1938” (Fuente: Overy, R.J. (1996), *The nazi economic recovery, 1932-1938*, op.cit. pp.36-50, extraída de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.109).

Gráfico 2. “La Gran Depresión en la industria del automóvil de los Estados Unidos, 1927-1935” (Fuente: Fearon, P. (1987). *War, Prosperity and Depression*, op. Cit. p.96, extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.104).

Tabla 1. “Composición sectorial del PIB (%) en el Imperio Ruso-la URSS, 1913-1940” (Bilbao, L. y Lanza, R. (2008). *Historia Económica. Teoría. Prácticas. Material estadístico y gráfico*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 293.)

Tema 5. Reconstrucción, desarrollo y crisis de las economías industrializadas (1945-1980)

Actividades y controles de la evaluación continua	1. Caso práctico grupal-3. Contiene 2 preguntas a desarrollar y el propio caso práctico a resolver acorde al esquema anteriormente citado.
Casos prácticos correspondientes	Gráfico 1. “Consumo mundial de energía primaria por regiones, 1955-1979” (Fuente: NN.UU.; <i>Yearbook of World Energy Statistics</i> , Nueva York, 1979 y 1990), extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.137). Gráfico 2. “Producto interior bruto por habitante, 1939-1955” (Fuente: Maddison, A., <i>Historia del desarrollo capitalista</i> , op. cit., pp. 146-150 y 160-164, extraído de Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995, p.127).

Tema 6. Las diferencias Norte/Sur: los límites del crecimiento económico de los países subdesarrollados

Casos prácticos correspondientes	Tabla 1. “Datos básicos de la industria, 1850-2000” (Fuente: Carreras, A. y Tafunell, X. (Eds.). (2005). <i>Estadísticas Históricas de España</i> , siglos XIX-XX, p. 36). Tabla 2. “Nivel de estudios de las generaciones nacidas entre 1832 y 1984” (Fuente: Carreras, A. y Tafunell, X. (Eds.). (2005). <i>Estadísticas Históricas de España</i> , siglos XIX-XX, p. 165).
---	--

Tabla 5. Actividades académicas realizadas en la modalidad de la evaluación continua, Grado FYCO

Fuente: Elaboración propia

En comparación con el Grado de RR.LL y RR.HH, donde todos los alumnos eligieron la evaluación continua, varios alumnos del Grado FYCO desde el principio del curso optaron por la evaluación global-examen final. Además, a medida que el curso avanzaba, el número de aquellos estudiantes quienes no podían asistir a todas las clases, siendo el requisito necesario para la evaluación continua, también aumentó.

En el momento de la redacción del presente texto, aún queda el 30% de las tareas de la evaluación continua con las respectivas calificaciones, lo que impide estimar la tasa de los aprobados.

4. CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

La enseñanza de la Historia Económica en los grados de las Ciencias Sociales representa una labor ardua. El profesorado lucha con los “obstáculos” del sistema educativo que hereda, relacionado con los relajados criterios de aprobación en la etapa del bachillerato. Tropieza, además, con la inmadurez del alumnado, baja educación en la cultura general y falta de la concentración de los estudiantes en clase, sin perder de vista la consideración por la mayoría de los alumnos de esta asignatura como “innecesaria” y “fácil de aprobar”, -ideas, desde luego, equivocadas. No obstante, en cada grado y curso académico existe una horquilla del 10-15% de los estudiantes que encuentran la asignatura interesante, disfrutan de su transcurso, tienen inquietudes y demuestran muy buenos y hasta excelentes resultados académicos. Su rendimiento académico sirve de inspiración para el profesorado de seguir enseñando, a pesar de las circunstancias anteriormente mencionadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A. (2013). (Ed.). *Historia Económica. Fases y tendencias de la economía mundial, siglos X-XX*. Universidad Nacional de la Pampa.
- Asociación Española de Historia Económica (2003). *El siglo de las grandes transformaciones. El balance del siglo XX. Cien años de economía española*. <https://www.aehe.es/noticias/el-balance-del-siglo-xx-cien-anos-de-economia-esp/>
- Bernardos Sanz, J., Hernández, M. y Santamaría Lancho, M. (2014). *Historia Económica. Tema 4. Expansión y crisis de la Europa Moderna (c. 1450-c.1650)*. UNED.
- Bilbao, L. y Lanza, R. (2008). *Historia Económica. Teoría. Prácticas. Material estadístico y gráfico*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (1995). *Textos docentes. Guía Práctica de Historia Económica Mundial*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Escudero, A. (2009). *La Revolución Industrial. Una nueva era*. Madrid: Anaya.
- Keynes, J. M. (1987). *Consecuencias Económicas de la Paz*. Barcelona: Crítica.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2024). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2024*.
- Palafox, J. (2014). (Ed.) *Los tiempos cambian. Historia de la economía*. Valencia: Tirant Humanidades.

- Velasco Molpeceres, A. y Ortúñez Goicolea, P.P. (2024). *Innovación docente en la Universidad. Pensar en el alumnado*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Universidad de Cádiz (2024). *Fichas de las asignaturas. Historia Social y Económica del Mundo Contemporáneo*.
<https://asignaturas.uca.es/asig/?titulo=0404>
- Zamagni, V. (2011). *Historia económica de la Europa Contemporánea*. Barcelona: Crítica.

“MANUALUMNO”: WIKIS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA (CURSO 2024/2025)

SIMONE FARI

Universidad de Granada

fari@ugr.es

ALEXANDER URREGO MESA

Universidad de Granada

alex.urrego.mesa@ugr.es

ALEJANDRO GARCÍA MONTÓN

Universidad de Granada

garciamonton@ugr.es

Resumen: El presente capítulo ofrece una exploración en profundidad del proyecto de innovación docente “Manualumno”, una iniciativa gestada en el Área de Historia Económica de la Universidad de Granada. El proyecto aborda el reto de modernizar la enseñanza de esta disciplina mediante la implementación estratégica de herramientas digitales, específicamente plataformas *wiki* y tecnologías de inteligencia artificial (IA), con el fin de fomentar un aprendizaje activo, colaborativo y significativo. Se detalla el contexto institucional y pedagógico que dio origen a la propuesta, los objetivos específicos que la orientan, la metodología diseñada –incluyendo los aprendizajes derivados de la fase piloto llevada a cabo en el curso 2023/24– y, de manera central, se analiza el desarrollo de la implementación formal durante el curso académico 2024/25. Al encontrarnos en el ecuador del proceso, contamos con insumos suficientes para hacer una primera valoración: adaptaciones metodológicas, dinámica observada en la interacción con los estudiantes y notas parciales.

Palabras Clave: Innovación docente, Metodologías activas, Historia económica, Plataforma *wiki*, Inteligencia Artificial, Moodle, Aprendizaje colaborativo, Competencias digitales

1. INTRODUCCIÓN: LA GÉNESIS DEL “MANUALUMNO” EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ACTUAL

La universidad contemporánea se encuentra ante la encrucijada de adaptar sus prácticas pedagógicas a las nuevas generaciones de estudiantes e introducir las herramientas tecnológicas emergentes. En el ámbito de la historia económica, disciplina obligatoria (6 créditos) en el primer año de todos los grados de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, identificamos dos problemáticas recurrentes que impulsaron la creación del proyecto de innovación docente “Manualumno”. Por un lado, la dificultad manifestada por los estudiantes para abordar manuales extensos y densos, y extraer y asimilar la información clave de manera efectiva. Por otro lado, la complejidad intrínseca de diseñar clases prácticas, significativas y coherentes en una asignatura con un carácter narrativo como la historia, donde a menudo se corre el riesgo de diseñar prácticas desconectadas de las clases teóricas o que no contribuyen al desarrollo de habilidades útiles para la vida profesional de los estudiantes.

Estas preocupaciones, surgidas en el seno de un Área en proceso de renovación por jubilaciones y nuevas incorporaciones, generaron un fructífero debate interno sobre la necesidad de modernizar nuestras metodologías pedagógicas. A lo largo de los años, habíamos explorado diversas modalidades de prácticas como: trabajos grupales sobre temas específicos, exposiciones orales, debates estructurados o análisis de fuentes. No obstante, persistía la búsqueda de un enfoque que integrara mejor la teoría y la práctica, que resultara relevante para las competencias específicas de las titulaciones de nuestros estudiantes (futuros economistas, analistas de mercado, gestores) y que, al mismo tiempo, fuera estimulante y lograra una mayor implicación por parte del alumnado. Fue así como la creciente ubicuidad de las herramientas digitales en la vida cotidiana de profesores y estudiantes, acelerada por la docencia remota durante la pandemia, y la explosión de la inteligencia artificial (IA), ofrecieron una vía prometedora que decidimos explorar de manera sistemática.

Así, nació la idea de “Manualumno”: un proyecto centrado en invertir el papel tradicional de la enseñanza y hacer que fueran los propios estudiantes quienes elaboraran un manual y un glosario detallado de la asignatura. Este trabajo, realizado de forma colaborativa y guiada por el profesorado, tendría como objetivo fundamental convertirse en su material de estudio. Para su elaboración, los estudiantes deberían ser capaces de integrar las herramientas *wiki* de la plataforma Moodle (denominada PRADO en la Universidad de Granada), una herramienta institucional robusta pero cuyo potencial colaborativo considerábamos infrautilizado. Al mismo tiempo, decidimos añadir un segundo pilar tecnológico: la integración explícita y formativa del uso de la IA. Nuestra aproximación a la IA no fue defensiva ni prohibitiva; al contrario, la vimos como una oportunidad para desarrollar competencias digitales avanzadas en nuestros estudiantes, enseñándoles a utilizar

estas potentes herramientas como apoyo para la investigación, la síntesis de información, la redacción inicial y la revisión crítica de contenidos, siempre desde una perspectiva ética y consciente de sus limitaciones.

El proyecto fue diseñado conceptualmente y presentado a la convocatoria de innovación docente de nuestra universidad, recibiendo aprobación provisional en septiembre de 2024 para su implementación formal en el curso académico 2024/25. Sin embargo, reconociendo la novedad del enfoque y queriendo anticipar posibles dificultades, consideramos imprescindible llevar a cabo una fase piloto. Esta se desarrolló durante el segundo semestre del curso 2023/24 en dos grupos de la asignatura de Historia Económica impartida en el Grado de Administración de Empresa (ADE) (grupo D) y en el grado de Marketing e Investigación de Mercado (MIM) (grupo B). Esta experiencia, aunque limitada en su alcance, fue fundamental. Nos permitió testar la viabilidad de la metodología en un entorno real, identificar algunas fortalezas iniciales y sacar a la luz una serie de dificultades y áreas de mejora. Las conclusiones de esta fase fueron un insumo fundamental para realizar algunos ajustes a la propuesta y plantear una planificación definitiva del proyecto.

Este capítulo, por tanto, tiene un doble objetivo entrelazado: primero, describir con detalle la concepción del proyecto “Manualumno”, incluyendo sus antecedentes, los objetivos, la metodología inicialmente planificada y, muy importante, los aprendizajes de la fase experimental; segundo presentar el estado actual de la implementación formal del proyecto durante el curso 2024/25, situándonos deliberadamente en el ecuador del cuatrimestre para ofrecer una perspectiva actualizada y dinámica del proceso. Analizaremos aquí los ajustes metodológicos específicos que hemos realizado basándonos en la experiencia previa; describiremos la dinámica que estamos observando en el aula en la interacción con los estudiantes y con las herramientas, y compartiremos las evidencias preliminares, tanto positivas como problemáticas, que hemos recogido hasta la fecha sobre su impacto en el aprendizaje, la colaboración y la motivación de los estudiantes.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto “Manualumno” no se concibe como una mera aplicación de tecnología, sino como una intervención pedagógica orientada a transformar la experiencia de aprendizaje. Se articula en torno a cinco objetivos generales interrelacionados.

El primero, desarrollar material didáctico adaptado a las necesidades estudiantiles. Aspiramos a que la creación colaborativa en formato *wiki* de un manual y un glosario genere recursos más cercanos al lenguaje y formas de aprender del alumnado actual, sin perder rigor. El doble papel del alumno como autor y revisor permite ajustar el contenido a su nivel de comprensión, mientras que la supervisión

docente garantiza la calidad de los contenidos. Estos materiales, además, tienen potencial para ser reutilizados y mejorados en cursos sucesivos.

El segundo objetivo es involucrar a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje. Se busca fomentar una participación intelectual activa que vaya más allá de la memorización. Ser cocreadores de su material exige comprender profundamente los contenidos para plasmarlos y utilizarlos. La elaboración del glosario, en particular, obliga a identificar y definir conceptos clave con precisión. La naturaleza *wiki* fomenta un proceso continuo de creación, revisión y mejora colectiva, donde cada estudiante puede intervenir. Esperamos que esta implicación directa por parte del estudiantado despierte incluso el interés por profundizar en temas específicos bien en el contexto de la asignatura o más allá de ella.

En tercer lugar, pretendemos experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas que responda al desafío de encontrar actividades coherentes y efectivas para disciplinas como la historia económica. La elaboración colaborativa de materiales se considera adecuada para integrar las dimensiones narrativa y conceptual de la materia. Su diseño basado en herramientas estándar (*wiki* en Moodle, IA accesible) la hacen potencialmente exportable a otras experiencias docentes dentro y fuera de la historia económica.

El cuarto objetivo se centra en fomentar el uso deliberado y fundamentado de herramientas digitales (*wiki* e IA). A pesar de ser nativos digitales, muchos estudiantes carecen de las habilidades para aplicar eficazmente la tecnología en tareas académicas. El proyecto integra de manera activa la tecnología *wiki*, con gran potencial colaborativo, y la IA. En lugar de prohibir el empleo de la IA, apostamos por enseñar a utilizarla de forma crítica y productiva, reconociendo riesgos y oportunidades. De esta forma, ambicionamos formar a los estudiantes en una competencia clave para su futuro profesional.

Finalmente, el proyecto busca mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa. Al centrar el proceso en la construcción de conocimiento y no solo en superar un examen, esperamos que desarrollen una comprensión más profunda y duradera. Se busca transformar el examen como fin en sí mismo en una evaluación objetiva de competencias y conocimientos adquiridos en un proceso de aprendizaje más rico y participativo.

3. METODOLOGÍA: DE LA FASE EXPERIMENTAL A LA IMPLEMENTACIÓN

3.1 Fase experimental (2023/24)

La decisión de realizar una fase experimental previa durante el segundo semestre del curso 2023/24, se reveló como una estrategia fundamental. Nos permitió aplicar los principios básicos de “Manualumno” en dos grupos reales de Historia

Económica (grupo D del grado en Administración y Dirección de Empresas y grupo B del Grado en Marketing e Investigación de Mercados) y obtener un *feedback* directo y sin filtros, tanto de estudiantes como del profesorado implicado. Durante ese semestre, los alumnos elaboraron un manual y glosario en la *wiki* basándose principalmente en apuntes y una bibliografía esencial, con revisiones semanales en clase. Estos materiales fueron usados para el examen final y su elaboración puntuó un 40% de la nota de práctica.

La experiencia, aunque mejorable, arrojó resultados iniciales alentadores que indicaban el potencial del enfoque. Se observó una tendencia positiva en las notas del examen final, con un promedio ligeramente superior y menos suspensos que en años anteriores, especialmente notoria en la mejora cualitativa de las respuestas de desarrollo, sugiriendo una mejor asimilación y capacidad de expresión escrita. Se percibió también un mayor interés y atención en las clases teóricas, posiblemente vinculados a la necesidad de tomar buenos apuntes como insumo para las tareas colaborativas. Además, la interacción obligatoria con la plataforma *wiki* permitió a los estudiantes adquirir habilidades digitales básicas en edición y gestión de contenidos colaborativos.

Sin embargo, la verdadera riqueza del piloto residió en su capacidad para sacar a la luz dificultades significativas, cuyo análisis detallado fue crucial para diseñar las estrategias correctoras posteriores. El incremento de la carga de trabajo docente fue notable. Preparar clases teóricas más dinámicas, seleccionar materiales, supervisar la *wiki* y dar *feedback* individualizado requirió un esfuerzo mayor que las metodologías tradicionales. Esto alertó sobre la necesidad de pensar en la sostenibilidad y el trabajo en equipo entre los profesores.

El uso limitado de recursos externos fue una decepción. Los estudiantes se basaron casi exclusivamente en apuntes, limitando la profundidad y riqueza del manual. Esto evidenció la necesidad no solo de recomendar bibliografía, sino de integrarla más activamente en la tarea y quizás evaluar explícitamente su uso.

La dificultad más relevante fue la conceptualización errónea de la colaboración *wiki*. Lejos de una construcción colectiva e interactiva, predominó una visión de “división del trabajo” por temas, con muy poca interacción o revisión cruzada. Los estudiantes se limitaron a completar “su parte”, sin asumir una responsabilidad sobre el conjunto. La falta de compromiso con la revisión final afectó la calidad y la nota de práctica, neutralizando la mejora en el examen. Esto demostró que la herramienta por sí sola no genera colaboración; se requiere una intervención pedagógica específica para modelar y facilitar esa dinámica.

Finalmente, se confirmó la resistencia o desconocimiento en el uso estratégico de IA. A pesar del fomento docente, los alumnos apenas usaron herramientas como ChatGPT para tareas de apoyo. Esto subrayó la brecha entre la familiaridad tecnológica general y la competencia digital académica, confirmando la necesidad de una formación explícita y crítica, no solo de permiso o recomendación.

El análisis de estas dificultades fue determinante. Se concluyó que era imprescindible abordarlas activamente para alcanzar los objetivos. Las principales acciones correctoras diseñadas e implementadas en el curso 2024/25 surgieron directamente de este análisis: la preparación colectiva y provisión proactiva de materiales de apoyo enriquecidos; la organización de sesiones formativas explícitas sobre IA y *wiki*; y, de manera central, la introducción de la estrategia del trabajo grupal en aula como andamiaje para modelar y facilitar una colaboración *wiki* más auténtica y efectiva.

3.2 Implementación: Curso 2024/2025

La metodología de “Manualumno” fue concebida para integrar los enfoques propios de nuestra disciplina con una apertura a las herramientas digitales, buscando desarrollar competencias diversas. El diseño original contemplaba dos fases principales: a) Fase 1 (Planificación, septiembre 2024 - febrero 2025), dedicada a la reflexión teórico-pedagógica, la organización detallada por parte del equipo docente (definición de grupos, papeles, bibliografía base, pautas para IA, etc.), y el análisis de los resultados de la fase experimental; b) Fase 2 (Implementación, segundo semestre 2024-2025), correspondiente a la puesta en marcha de las prácticas colaborativas según lo planificado, con seguimiento continuo y evaluación final.

Actualmente nos encontramos en pleno desarrollo de la Fase 2. El proyecto se aplica en los tres grupos previstos (dos de ADE, uno de Marketing), con una participación total de unos 210 estudiantes. El coordinador del proyecto ha asumido la responsabilidad principal de la implementación directa en estas aulas. La estructura metodológica básica se mantiene: clases teóricas con apoyo visual dinámico (presentaciones tipo Prezi, pobres en texto, pero ricas en esquemas, mapas, gráficos) para fomentar la escucha activa y la toma de apuntes, y clases prácticas dedicadas íntegramente a la construcción colaborativa del manual y el glosario en la plataforma *wiki* de Moodle (PRADO).

La clave de la implementación actual reside en la identificación de problemas durante la implementación en la fase piloto, y las adaptaciones y novedades introducidas. Dentro de éstas destacamos cuatro: la provisión de recursos de apoyo, suplir las carencias en conocimientos sobre el uso de la IA y herramientas colaborativas, formación en trabajo grupal estructurada y una mayor regularidad en la evaluación formativa.

En primer lugar, se ha reforzado la provisión de recursos de apoyo, añadiendo textos complementarios específicos para cada unidad temática directamente en PRADO. Esto busca enriquecer la base documental del trabajo estudiantil y superar la tendencia observada en el piloto a depender casi exclusivamente de los apuntes de clase.

Segundo, se ha incorporado una formación explícita en IA y *wiki* al inicio del semestre. Se dedicó una sesión práctica a explicar el funcionamiento y las aplicaciones académicas de diversas herramientas IA (análisis textual, extracción de conceptos, resumen, corrección), enfatizando un uso crítico y ético. Otra sesión se centró en la lógica del trabajo colaborativo en *wiki*, sus funcionalidades específicas en Moodle y las normas de “etiqueta” para la coedición constructiva, buscando superar el desconocimiento inicial detectado.

En tercer lugar, se han dinamizado las prácticas incorporando trabajo grupal estructurado en el aula. Esta es quizás la modificación más significativa para abordar la dificultad con la colaboración abierta en la *wiki*. Las prácticas ahora alternan semanalmente el trabajo en el manual y en el glosario para mantener la variedad, pero dentro de cada sesión se incluyen momentos específicos donde los estudiantes, en pequeños grupos estables, discuten, revisan y editan conjuntamente contenidos en el aula, bajo supervisión docente. Esta estrategia actúa como un andamiaje, utilizando una dinámica más familiar (trabajo en grupo presencial) para facilitar la transición hacia la comprensión de la responsabilidad colectiva y la naturaleza interactiva de la *wiki*. El objetivo es que aprendan a valorar la revisión por pares y a enfocarse en la calidad global del producto.

Finalmente, se ha reforzado la evaluación continua con un claro enfoque formativo. Se valoran periódicamente las contribuciones individuales a la *wiki* (identificables en Moodle), considerando no solo la cantidad sino también la calidad, pertinencia y esfuerzo de revisión, y se proporciona *feedback* (individual o grupal) para guiar la mejora y mantener un compromiso constante a lo largo del semestre.

4. "MANUALUMNO" EN ACCIÓN: DESARROLLO Y PRIMERAS EVIDENCIAS

Avanzado ya el segundo semestre del curso 2024/25, la implementación formal del “Manualumno” en los tres grupos asignados muestra una dinámica claramente diferente y más alentadora que la observada durante la fase piloto. Las adaptaciones *metodológicas* introducidas parecen estar surtiendo efecto, generando un ambiente de aprendizaje que percibimos como más activo, colaborativo y alineado con los objetivos iniciales del proyecto.

La apropiación de las herramientas digitales por parte de los estudiantes es uno de los cambios más significativos y positivos. La formación específica ofrecida al inicio del curso sobre IA parece haber sido un catalizador efectivo. Observamos ahora un uso mucho más generalizado, funcional y diversificado de estas herramientas en comparación con la casi nula utilización del año anterior. Los estudiantes recurren a IA para tareas como el análisis inicial de textos y la extracción de conceptos clave para el glosario, la generación de borradores o resúmenes de los materiales de apoyo (que luego, insistimos, deben revisar críticamente y

personalizar), y de manera muy notable, para la mejora de la calidad formal de sus propias contribuciones a la *wiki* (corrección ortográfica, gramatical, mejora del estilo). Esta integración más natural y consciente, aunque siempre acompañada de nuestra insistencia en el uso ético y crítico, sugiere que están empezando a percibir la IA como una herramienta útil dentro de su flujo de trabajo académico y están desarrollando criterios incipientes para su aplicación.

Paralelamente, la familiarización con la plataforma *wiki* y, más importante aún, con la filosofía de trabajo colaborativo que la sustenta, también ha experimentado un progreso notable. Aquí, atribuimos un papel fundamental a la estrategia de incorporar trabajo grupal estructurado dentro del aula. Estas sesiones presenciales, donde los estudiantes discuten, negocian, editan y refinan conjuntamente los contenidos bajo nuestra supervisión, han demostrado ser un andamiaje muy eficaz para superar la resistencia inicial a la revisión por pares y para fomentar una comprensión más profunda de la responsabilidad compartida sobre el producto final. Aunque el camino hacia una colaboración *wiki* perfectamente fluida y autónoma es largo y requiere un cambio más profundo, las dinámicas observadas en el aula –mayor interacción, debates constructivos, edición conjunta– indican una asimilación mucho más efectiva de los principios colaborativos que en la experiencia previa.

Como consecuencia directa de esta mayor competencia digital y de la mejora en las dinámicas colaborativas, constatamos con gran satisfacción una mejora que calificamos de radical y evidente en la calidad general tanto del manual como del glosario que los estudiantes están generando en los tres grupos. Los contenidos muestran una mayor profundidad conceptual, una mejor estructuración lógica, una redacción considerablemente más cuidada y precisa, y una integración mucho más rica y pertinente de los materiales de apoyo proporcionados. La diferencia cualitativa respecto a los resultados del año anterior, a menudo fragmentarios y superficiales, es sustancial. Creemos que un factor clave que ha impulsado esta mejora cualitativa ha sido el uso real e inmediato que los propios estudiantes han hecho de estos materiales colaborativos para preparar el primer examen parcial del cuatrimestre. Enfrentarse a la necesidad de estudiar a partir de un recurso que ellos mismos estaban construyendo les ha permitido experimentar de primera mano su utilidad, pero también identificar sus carencias, lo que parece haber generado un mayor sentido de pertenencia y una motivación intrínseca muy potente para esforzarse en optimizar su calidad, no solo por la evaluación, sino por su valor práctico inmediato. Este ciclo de retroalimentación positiva entre uso y mejora es uno de los resultados más alentadores hasta ahora.

Aunque una evaluación formal del impacto está aún pendiente, las observaciones cualitativas sobre la participación estudiantil y la motivación son consistentemente positivas. Percibimos un notable entusiasmo y compromiso generalizado una vez superada la curva de aprendizaje inicial. Los estudiantes valoran la posibilidad de “crear con sus propias manos” el material, adaptándolo activamente con elementos visuales que ellos proponen. Observamos también indicios claros de un desarrollo

progresivo de una mayor autonomía y responsabilidad. El nivel de control de calidad interno y la frecuencia de la revisión entre compañeros han aumentado significativamente, especialmente durante las sesiones de trabajo en grupo. El nivel de implicación general en las prácticas se percibe como alto y sostenido.

Un hallazgo particularmente interesante, que requiere más investigación pero que nos parece muy relevante, es el potencial inclusivo de la metodología. Hemos recibido indicaciones alentadoras, a través de la Unidad de Inclusión de la universidad, sobre el impacto positivo que la estructura más pautada y parcialmente asíncrona de la *wiki*, combinada con el apoyo del trabajo grupal guiado, parece estar teniendo en estudiantes con necesidades educativas específicas (como aquellos con TEA). Estos alumnos, que a menudo enfrentan barreras en trabajos grupales más convencionales, parecen encontrar en este modelo un entorno más favorable para su participación efectiva. Explorar y potenciar esta dimensión inclusiva es una prioridad para nosotros.

En este punto intermedio del curso, podemos afirmar que las fortalezas principales que observamos son la notable mejora cualitativa de los recursos de aprendizaje generados colaborativamente, el alto nivel de implicación, participación y responsabilidad mostrada por una gran parte del estudiantado, y este esperanzador potencial inclusivo de la metodología. Es igualmente relevante, y nos da cierta confianza para afrontar la segunda mitad del semestre, señalar que no han surgido nuevas dificultades significativas o imprevistas que no estuvieran ya contempladas o que no estén siendo razonablemente abordadas por los ajustes metodológicos implementados. Esto no significa que el proceso esté exento de retos, pero sí sugiere que la combinación de estrategias que hemos puesto en marcha está funcionando de manera efectiva para gestionar los desafíos inherentes a una propuesta de innovación pedagógica de esta complejidad y permitiendo que el proyecto avance de manera fluida.

5. MIRANDO HACIA ADELANTE: EVALUAR, COMUNICAR Y VISUALIZAR EL FUTURO

Somos plenamente conscientes de que estas observaciones realizadas a mitad de camino, aunque valiosas para guiar el proceso, necesitan ser contrastadas y validadas por una evaluación final que sea rigurosa, sistemática y multidimensional. La credibilidad y la posible transferibilidad de la innovación "Manualumno" dependen de poder ofrecer evidencias sólidas de su impacto. Por ello, hemos diseñado una estrategia de evaluación que combinará enfoques cuantitativos y cualitativos, buscando obtener una visión completa y matizada.

Desde la perspectiva cuantitativa, nuestra intención es recopilar y analizar datos numéricos objetivos. Utilizaremos varios instrumentos: analizaremos los resultados

agregados de las encuestas oficiales de evaluación de la calidad docente que administra la Universidad de Granada, comparando las valoraciones de nuestras asignaturas con las de años anteriores; administraremos nuestras propias encuestas internas específicas al finalizar el semestre, con escalas Likert para medir sistemáticamente la satisfacción estudiantil, la percepción de utilidad de los materiales, el desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje general; y realizaremos un análisis comparativo de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes participantes respecto a promociones previas que siguieron metodologías tradicionales, buscando posibles diferencias significativas en el rendimiento académico.

De manera complementaria, daremos una gran importancia a la evaluación cualitativa, conscientes de que muchos impactos significativos residen en aspectos subjetivos y experienciales. Nuestras encuestas internas incluirán preguntas abiertas diseñadas para recoger las opiniones, valoraciones, críticas y sugerencias de los estudiantes con sus propias palabras. Además, el profesorado implicado ha estado registrando observaciones sistemáticas sobre la dinámica del aula, la evolución de la participación y las interacciones significativas, material que será analizado temáticamente en una memoria final. Este enfoque cualitativo será fundamental para valorar aspectos como el impacto emocional e intelectual, la idoneidad real de la modalidad de práctica y la naturaleza de las dinámicas colaborativas generadas.

Finalmente, consideramos esencial la evaluación por pares y la diseminación activa de la experiencia. Presentaremos los resultados y la metodología en un seminario interno en nuestra universidad y participaremos en congresos docentes nacionales e internacionales relevantes. Buscamos recibir retroalimentación crítica y constructiva de colegas, contrastar nuestro enfoque y valorar el potencial de transferibilidad del modelo a otros contextos.

Las siguientes acciones inmediatas, ahora que hemos cruzado el ecuador del semestre, se centran en completar el ciclo docente de la mejor manera posible, asegurando la finalización de los materiales *wiki*, y en preparar meticulosamente la recogida de los datos finales. Esto implica realizar los exámenes finales y administrar las encuestas internas diseñadas. En el medio plazo iniciaremos la redacción de un manual práctico dirigido a otros docentes interesados en aplicar metodologías similares, compartiendo de manera honesta tanto los éxitos como los desafíos y las soluciones prácticas encontradas.

Dado el buen funcionamiento general observado hasta ahora y la coherencia de los ajustes metodológicos ya implementados, no prevemos la necesidad de introducir cambios significativos en lo que resta del curso académico actual. Nuestro foco estará en consolidar la experiencia para los estudiantes, en asegurar que alcancen los objetivos de aprendizaje previstos y, simultáneamente, recoger toda la información necesaria para poder realizar esa evaluación final lo más rica, rigurosa y

fundamentada posible, que será la base para las decisiones futuras sobre la continuidad y evolución del proyecto “Manualumno”.

6. REFLEXIONES FINALES: PROMESAS Y POTENCIAL DE “MANUALUMNO”

Al detenernos a reflexionar sobre el camino recorrido por el proyecto “Manualumno” hasta este punto intermedio de su implementación formal, el sentimiento que prevalece en el equipo docente es de un optimismo fundado. Las evidencias recogidas hasta ahora, aunque predominantemente cualitativas y pendientes de una validación final rigurosa, sugieren con fuerza que la combinación estratégica de trabajo colaborativo estructurado en *wiki*, integración guiada de IA y ajustes metodológicos basados en la experiencia previa, están logrando catalizar un cambio positivo y perceptible en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la historia económica.

Observamos en los estudiantes una creciente competencia digital crítica, una implicación más activa y entusiasta en la concreción de conocimiento, y un mayor sentido de responsabilidad compartida. La mejora sustancial en la calidad de los materiales cocreados es testimonio del potencial de los estudiantes cuando se les ofrecen las herramientas, la guía y la confianza adecuadas. El indicio sobre el impacto positivo en la inclusión añade una dimensión de relevancia social y pedagógica que nos motiva a seguir explorando.

Mantenemos, por supuesto, la cautela hasta disponer de los resultados finales y del análisis completo. Sin embargo, las tendencias observadas en este punto intermedio nos permiten ser optimistas sobre el balance final de esta experiencia innovadora. “Manualumno” no solo parece estar respondiendo de manera creativa y razonablemente eficaz a los desafíos pedagógicos que le dieron origen, sino que también parece estar contribuyendo a formar estudiantes más competentes digitalmente, más capaces de colaborar de manera eficaz y más preparados para enfrentar desde una perspectiva crítica la complejidad del mundo actual. Consideramos esta experiencia no como un proyecto con un final cerrado, sino como el inicio de un viaje continuo de exploración, reflexión y mejora en nuestra búsqueda constante de una educación universitaria rigurosa, relevante y verdaderamente transformadora para nuestros estudiantes. Las lecciones aprendidas aquí, tanto los éxitos como los fracasos, esperamos que puedan servir de inspiración y guía para otros colegas embarcados en travesías similares.

NAVEGAR POR EL PASADO. EL USO DE FUENTES PRIMARIAS DIGITALIZADAS EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA HISTORIA INTERNACIONAL

LUIS G. MARTÍNEZ DEL CAMPO

Universidad Complutense de Madrid

luisgmar@ucm.es

CARLOS SANZ DÍAZ

Universidad Complutense de Madrid

carlos.sanz@ghis.ucm.es

SAMUEL LILLO ESPADA

Universidad Complutense de Madrid

samlillo@ucm.es

Resumen: Este texto presenta el diseño de una actividad práctica para fomentar el uso de archivos digitales en la enseñanza y aprendizaje de la historia internacional a nivel universitario. Consiste en que cada discente realice un sencillo trabajo académico sobre algún aspecto de las relaciones internacionales en época contemporánea, partiendo del análisis y contextualización de, al menos, una fuente primaria digitalizada. La práctica ha sido introducida en una asignatura del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid durante dos cursos consecutivos, lo cual ha permitido observar su impacto en la motivación del alumnado. Asimismo, la puesta en marcha de esta innovación docente ha implicado la elaboración de un instrumento de evaluación que, además de ayudarnos a valorar justa y precisamente hasta qué punto cada estudiante ha cumplido con los resultados de aprendizaje, les ha asegurado una retroalimentación personalizada.

Palabras clave: Fuentes primarias, digitalización, historia internacional, práctica, Grado en Historia

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, describimos el diseño de una actividad práctica para fomentar el uso de archivos y repositorios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia internacional en centros de educación superior¹. A grandes rasgos, consiste en que cada discente realice un breve trabajo académico sobre algún aspecto de las relaciones internacionales en época contemporánea, siempre partiendo del análisis y contextualización de, al menos, una fuente primaria digitalizada. De esta forma, aspiramos a que desarrollen competencias para el tratamiento de la información con perspectiva histórica, pero recurriendo a soportes modernos y accesibles, propios de la sociedad actual.

Esta actividad ya ha sido introducida en una asignatura del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid durante dos cursos consecutivos —2023-2024 y 2024-2025—², lo cual ha permitido obtener información sobre su aplicación y el nivel de satisfacción de los estudiantes, quienes han respondido a una encuesta específica acerca de la experiencia didáctica. Según los datos recogidos, estos perciben que, si bien el empleo de fuentes primarias digitalizadas implica una dificultad media e incluso baja, es importante para su desarrollo académico y profesional, contribuyendo claramente a su motivación. Por su parte, el profesorado implicado en la práctica ha observado que, aun cuando el desempeño de los alumnos ha sido similar al registrado en otras tareas equivalentes, estos no solo han mostrado más interés en la realización de esta actividad, sino que también han encontrado más dificultades en el manejo de este tipo de fuentes del que aparentemente se reconoce en los citados sondeos.

Asimismo, la puesta en marcha de esta innovación docente ha conllevado la elaboración de un instrumento de evaluación que, además de ayudarnos a valorar justa y precisamente hasta qué punto cada estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje planteados al principio, también ha facilitado que podamos proporcionarles una retroalimentación específica y personalizada. Este énfasis en la evaluación se ha extendido a nuestro trabajo docente y, en consecuencia, está

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de innovación docente que Carlos Sanz Díaz dirige en la Universidad Complutense de Madrid con el título: *La memoria de Europa a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la historia internacional y los estudios interculturales europeos en clases prácticas y trabajos académicos* (Proyecto Innova-UCM 332-2024). Este proyecto es continuación de otro anterior que Luis G. Martínez del Campo dirigió en la misma universidad bajo el título *El pasado a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la historia internacional en clases prácticas y trabajos académicos* (Proyecto Innova-UCM 177-2023).

² En concreto, esta actividad fue realizada por varios grupos de prácticas de la asignatura optativa de primer cuatrimestre del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid *Historia de las relaciones internacionales en la edad contemporánea* (801819) durante los períodos académicos de 2023-2024 y 2024-2025. Esta materia es generalmente cursada por estudiantes de último año.

motivando un proceso circular que lleva a la práctica aquí presentada a estar en constante rediseño para su adaptación a las necesidades del alumnado.

Los datos obtenidos hasta ahora son bastante esperanzadores porque sugieren que esta práctica está resultando de gran ayuda para ofrecer una aproximación más moderna y atractiva a la enseñanza universitaria de la historia internacional, superando, al mismo tiempo, los problemas de accesibilidad propios de este tipo de estudios. Si bien esta actividad fue pensada para su aplicación en la Universidad Complutense de Madrid, creemos que es fácilmente extrapolable a otros contextos similares. Por eso, al describir la mencionada experiencia didáctica, este texto pretende servir de ayuda o inspiración para aquellos interesados en fomentar el uso de fuentes primarias digitalizadas en el aula.

2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El propósito fundamental de esta práctica es doble. Por una parte, se persigue que el alumnado se familiarice con el correcto uso de fuentes primarias digitalizadas para el estudio de la historia internacional en época contemporánea. Por la otra, pretendemos que también conozcan y utilicen eficientemente las plataformas en línea que albergan este tipo de documentos. Así pues, se aspira a que desarrollen competencias en el manejo e interpretación de fuentes históricas, mientras aprenden a buscar eficientemente en repositorios digitales, referenciando correctamente formatos actuales. En definitiva, se trata de poner a nuestros discentes en contacto con la materia prima en la que se basa el trabajo histórico, pero siempre teniendo en cuenta el contexto social y tecnológico en el que vivimos.

Este doble objetivo está en consonancia con el plan de estudios del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid, el cual, entre otras cosas, contempla que cada estudiante debe adquirir conocimientos y habilidades para el «análisis e interpretación de (...) fuentes primarias en la propia lengua, y en otros idiomas»³. A su vez, la práctica está diseñada para atender a las competencias específicas de la asignatura en la que fue introducida: *Historia de las relaciones internacionales en la edad contemporánea* (801819). En concreto, está alineada con dos de ellas: «Usar, ordenar e interpretar las fuentes que utiliza la historia de las relaciones internacionales», y «conocer los principales centros de investigación y documentación de interés para el estudio de la historia de las relaciones internacionales»⁴. Por último, al tener que redactar un texto, también trabajan competencias transversales propias del ámbito académico como las lingüísticas

³ Puede encontrarse una descripción general de las competencias del Grado en: <https://www.ucm.es/grado-historia/competencias-y-objetivos> [recuperado en 11 de mayo de 2025].

⁴ La guía docente de la asignatura puede consultarse en: <https://www.ucm.es/estudios/grado-historia-plan-801819> [recuperado en 11 de mayo de 2025].

(lecto-escritura). Por todo lo anterior, esta actividad resulta muy conveniente para practicar competencias del Grado y de la asignatura que difícilmente podrían ser atendidas desde el ámbito teórico. Además, al ser introducida en el primer cuatrimestre del último curso, esta práctica está pensada para que sea un pequeño ensayo del Trabajo de Fin de Grado que todo discente debe hacer al terminar sus estudios. De ahí que se haga tanto hincapié en las cuestiones formales y de presentación del escrito que deben entregar para la evaluación.

De acuerdo con el objetivo principal, las competencias señaladas y las particularidades de la aplicación de esta práctica, también se establecieron cuatro resultados de aprendizaje que esperábamos que, en alguna medida, los alumnos pudieran alcanzar al final de la actividad. En concreto, se aspira a que cada estudiante:

- a) Redacte de una manera correcta —tanto gramatical como ortográficamente— un sucido ensayo, usando un vocabulario especializado y variado.
- b) Siga unas normas básicas de presentación que son propias de los trabajos académicos, ajustándose a las directrices ofrecidas por el profesorado y referenciando correctamente las fuentes usadas para su fácil localización en los archivos digitales de donde se obtuvieron.
- c) Estructure el texto de una forma lógica, manteniendo un orden narrativo y argumental claro que permita analizar adecuadamente el tema y las fuentes de información.
- d) Seleccione, interprete y contextualice fuentes primarias digitalizadas de forma coherente con el periodo histórico al que hacen referencia.

Estos resultados de aprendizaje remiten a las competencias mencionadas y asimismo están en relación con los criterios de evaluación de la práctica, los cuales se enumeran más adelante. Esta coherencia es necesaria para que todos sepan con exactitud lo que se les pide, mientras aseguramos que el proceso de valoración de su desempeño tiene unas mínimas garantías de equidad y justicia. Para contribuir precisamente a esto último, elaboramos un programa específico de la práctica que se entregó al alumnado a principios de curso. En este, se informaba del objetivo doble, las competencias, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. Además, y como se explica más abajo, iba acompañado del instrumento con el que se evaluaría la práctica para que fueran conscientes de lo que debían hacer y de cómo se valoraría su trabajo.

3. PLANTEAMIENTO

La práctica que aquí presentamos se articula en tres fases: la primera está dedicada a una sesión introductoria de aproximadamente tres horas de duración, la segunda se centra en el trabajo individual de cada estudiante —guiado y acompañado

por el profesor— durante un periodo considerable de tiempo, y finalmente, la última consiste en proporcionar retroalimentación personalizada al discente sobre su desempeño. A pesar de esta división tripartita, lo cierto es que las distintas etapas fueron pensadas como un todo coherente que permita realizar la práctica de forma continua a lo largo del cuatrimestre con un mínimo monitoreo por parte del profesorado.

Así pues, el proceso comienza con una clase presencial en la que el docente presenta la práctica al alumnado. Durante esta sesión, se aborda en qué consiste la actividad, explicando los objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y el instrumento que se utiliza para evaluar el trabajo final que cada estudiante debe producir. También, se describen con detalle las normas de redacción. Además, se decide un plazo —en ambos casos, fue más de un mes para que hubiera tiempo, entre otras cosas, para aclarar dudas con el profesor— y modo de entrega —a través de una plataforma Moodle para que la tarea pase un control antiplagio. Asimismo, se ofrece un listado de algunos archivos y repositorios digitales que podrían ser de utilidad para la elaboración del trabajo, mostrando alguno de ellos y el funcionamiento de sus opciones de búsqueda. A continuación, se divide la clase en grupos, a los que se pide citar documentos concretos y, más tarde, poner esas referencias en común. Así, se practica este aspecto importante. Finalmente, la sesión introductoria termina con un ejemplo concreto de un proceso histórico que el alumnado analiza a través de una serie de fuentes primarias (fotográficas, hemerográficas, de historia oral, etc.) que el docente les entrega. Esta última parte se trabaja a través del *Jigsaw Classroom*, una útil técnica de aprendizaje cooperativo para dinámicas en clase (Aronson, 1978)⁵.

Tras esta sesión introductoria, pasamos a la segunda fase, la de trabajo individual del alumnado. Durante esta etapa, cada estudiante debe seguir los siguientes pasos para realizar la práctica dentro del plazo fijado. En primer lugar, elige un hecho o proceso histórico relevante de época contemporánea que tenga una dimensión internacional o esté en relación con los estudios interculturales europeos. Dentro de estos parámetros, la elección es libre para favorecer su motivación, pero se aconseja que se consulte con el profesor. A continuación, selecciona al menos una fuente digitalizada que permita analizar el tema en cuestión. La fuente puede ser hemerográfica, archivística-documental, fotográfica o de otro tipo. Los alumnos están informados de que, aunque no es imprescindible, se valorará muy positivamente el uso de más de una fuente, siempre que esto se realice correctamente, y que alguna de ellas esté en otros idiomas diferentes al español. Finalmente, cada estudiante debería escribir un texto corto —entre cuatro y diez páginas aproximadamente— en el que pueda analizar y contextualizar históricamente el tema elegido, siempre a partir de la documentación compilada para ello.

⁵ Aunque está destinado a un curso de máster, puede encontrarse un ejemplo de la aplicación del *Jigsaw Classroom* con fuentes primarias digitalizadas en Martínez del Campo *et al.* (2025).

Aunque se les da libertad para que puedan obtener las fuentes de cualquier sitio web fiable y referenciable, se les proporciona el siguiente listado con repertorios y archivos digitales:

- a) Archivos de la Unión Europea del Instituto Universitario Europeo de Florencia: <https://archives.eui.eu/>
- b) Portal Europeana. Dedicado al patrimonio digital europeo: <https://www.europeana.eu/es>
- c) Archivo Digital España-Unión Europea: <https://repositori.uji.es/handle/10234/25884>
- d) Archivo de las Naciones Unidas: <https://search.archives.un.org/> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).
- e) Archivo de la Sociedad de Naciones: <https://archives.unigeveva.org/lontad> (Una gran parte de la documentación está digitalizada y es accesible).
- f) The United Kingdom National Archives: <https://www.nationalarchives.gov.uk/> (Se puede acceder a documentos digitales tras un registro gratuito).
- g) Library of Congress (USA), Digital Collections: <https://www.loc.gov/collections/>
- h) Portal de Archivos Españoles PARES: <https://pares.cultura.gob.es/inicio.html> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).
- i) Archivo Fundación Felipe González: <https://archivo.fundacionfelipegonzalez.org/>
- j) Hemeroteca Digital Española: <https://www.bne.es/es/catalogos/hereroteca-digital>
- k) Archivo digital del Centro de Documentación de Mujeres: https://www.emakumeak.org/web/archivo_digital
- l) Recurso digital de la Real Academia de la Historia: <https://historia-hispanica.rah.es/>
- m) Margaret Thatcher Foundation. Archive: <https://www.margaretthatcher.org/archive>
- n) *The New York Times* Archive: Accesible a través de Cisne UCM: <https://biblioteca.ucm.es/>
- o) Gazeta Histórica BOE: <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>
- p) Biblioteca Nacional Digital de Chile: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/612/w3-channel.html>
- q) Servicios digitales de la Biblioteca Nacional de Chile: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-channel.html>

- r) Repositorio Documental Digital del Archivo General de la Nación (México):
<https://repositorio.agn.gob.mx/>
- s) US National Archives: <https://catalog.archives.gov/> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).

Más allá de los archivos, también hicimos especial hincapié en las normas de redacción y presentación, pues entendemos que es algo fundamental a la hora de realizar trabajos académicos. De ahí que estableciéramos un tipo y tamaño de letra (Times New Roman y 12 puntos), un interlineado de 1,5 con sangría en la primera línea de cada párrafo y una extensión mínima de 1.500 palabras y máxima de 4.000 palabras. Aunque en este último punto fuimos flexibles, no se trataba de solicitar trabajos muy largos, sino que, más bien, se buscaba que hubiera capacidad de síntesis y un manejo preciso de las fuentes, huyendo de circunloquios innecesarios. También se les pidió que las páginas estuvieran numeradas de forma consecutiva y que las fuentes utilizadas fueran citadas en notas al pie numeradas con cardinales (1, 2, 3...) y con llamadas insertadas después del signo de puntuación. Para referenciar debían seguir el sistema de la revista *Ayer* (<http://www.revistasmartialpons.es/plantillas/ayer/sistema-citas-revista-ayer.pdf>).

Por último, se solicitó que incluyeran un resumen del contenido del texto, el cual no debía superar las 250 palabras y tenía que ir acompañado por 5 palabras clave.

4. LA EVALUACIÓN

En cuanto a la organización de la evaluación, se optó por un sistema que fuera sumativo y partiera de la observación del docente, pero que, a su vez, ofreciera una retroalimentación precisa que, en el conjunto de la asignatura y del curso, contribuyera a la formación continua e informada del estudiante. En este sentido, hemos tratado de mantener la coherencia entre la evaluación y otros elementos como el objetivo doble de la práctica y las competencias de la asignatura. Asimismo, se elaboraron unos criterios de evaluación, tratando que estos estuvieran en consonancia con los resultados de aprendizaje esperados.

Así, se establecieron los siguientes criterios:

- a) REDACCIÓN: Redacta con una ortografía y gramática correctas, utilizando un vocabulario apropiado al tema y demostrando un estilo narrativo atractivo.
- b) ASPECTOS FORMALES: Sigue las normas de redacción (tipo y tamaño de letra, interlineado, etc.) y cita correctamente las fuentes primarias.
- c) ESTRUCTURA: Expone el tema de forma organizada a través de una estructura coherente (introducción, enfoque/metodología, desarrollo y

conclusiones) en la que articula una argumentación. La introducción debería definir el tema. La metodología tendría que responder a por qué utiliza esas fuentes para ese tema. A lo largo de las partes del texto y, particularmente, en las conclusiones, debería quedar esbozado un argumento.

- d) FUENTES: Utiliza una o varias fuentes primarias digitalizadas, analizándolas en profundidad, contextualizándolas históricamente, comparándolas y apoyándose en ellas para ofrecer un argumento.

NOMBRE		TÍTULO											
CRITERIOS		NIVEL										INDICADORES	
REDACCIÓN	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10											<input type="checkbox"/> Corrección ortográfica: _____ <input type="checkbox"/> Corrección gramatical: _____ <input type="checkbox"/> Corrección léxica: _____ <input type="checkbox"/> Estilo: _____ <input type="checkbox"/> Otros: _____	
												<input type="checkbox"/> Tipo y tamaño de letra: _____ <input type="checkbox"/> Interlineado y sangrías: _____ <input type="checkbox"/> Paginación y justificación: _____ <input type="checkbox"/> Notas al pie y referencias: _____ <input type="checkbox"/> Otros: _____	
ASPECTOS FORMALES	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10											<input type="checkbox"/> Resumen y palabras clave: _____ <input type="checkbox"/> Introducción (tema y método): _____ <input type="checkbox"/> Desarrollo y argumentación: _____ <input type="checkbox"/> Conclusiones y resultados: _____ <input type="checkbox"/> Otros: _____	
												<input type="checkbox"/> Fuentes respaldan argumento: _____ <input type="checkbox"/> Análisis detallado: _____ <input type="checkbox"/> Contextualiza: _____ <input type="checkbox"/> Otros: _____	
ESTRUCTURA	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10											<input type="checkbox"/> Retroalimentación general: _____	
FUENTES	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10												
DESEMPEÑO GLOBAL	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10												

Tabla 6. Rúbrica analítica de desempeño.

Fuente: elaboración propia

Estos criterios se comunican desde un primer momento, ofreciendo además una rúbrica de desempeño en la que desgranamos cada uno de ellos en indicadores para hacerlos comprensibles y fácilmente ponderables. Esta pauta está pensada para sistematizar la corrección, objetivar mínimamente la evaluación y proporcionar retroalimentación específica a cada estudiante sobre su desempeño. Entre un curso y otro, hemos realizado pequeñas modificaciones en la rúbrica para mejorar la citada coherencia entre resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

5. RESULTADOS

Durante dos cursos consecutivos y con ligeras variaciones de uno a otro, hemos aplicado esta actividad en varios grupos de prácticas (entre 19 y 29 estudiantes cada uno) de la citada asignatura *Historia de las relaciones internacionales en la edad contemporánea* (801819). No obstante y para los resultados que aquí se presentan, nos hemos centrado en dos clases concretas: grupo A2 (2023-2024, 20 estudiantes) y grupo C1 (2024-2025, 19 estudiantes). Esta selección se debe a que la docencia estuvo a cargo de un mismo profesor, Luis G. Martínez del Campo, quien pudo recoger información de una manera sistemática y estandarizada en ambas ocasiones.

Para conseguir datos que permitieran analizar la aplicación de esta práctica, se realizaron dos acciones en ambos cursos. En primer lugar y después de la sesión introductoria, se pidió a los alumnos que hicieran “un escrito de un minuto” en el que todos debían responder qué era lo que más les había interesado y qué dudas habían quedado sin resolver o, en su ausencia, qué cambiarían (Martínez del Campo, 2016: 50-52). Esta información nos sirvió para ir mejorando la clase de presentación y para ofrecer retroalimentación ante las cuestiones que surgieron. Además y una vez entregaron sus trabajos, se les pasó una encuesta de satisfacción, preguntándoles por su opinión sobre la utilidad y la dificultad de este tipo de fuentes, así como por distintos aspectos de la experiencia educativa para, entre otras cosas, valorar su efectividad. Estos sondeos ofrecieron resultados muy similares y, en tanto que confirman la motivación del estudiante, nos hacen pensar en que el diseño y su introducción en la docencia han sido satisfactorios.

ENCUESTA SOBRE EL USO DE FUENTES PRIMARIAS DIGITALIZADAS

Esta **encuesta anónima** ha sido confeccionada para valorar su satisfacción con la introducción de fuentes primarias digitalizadas en la docencia de prácticas. Por favor, valore en una escala de 1 a 10, siendo 1 la menor puntuación y 10 la mayor, el grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la formación recibida en fuentes primarias digitalizadas.

	AFIRMACIONES	NOTA MEDIA		
		2023-24	2024-25	TOTAL
1	Aprender a usar fuentes primarias digitalizadas es importante para mi formación profesional.	8,85	9,26	9,05
2	Aprender a usar fuentes primarias digitalizadas me parece interesante y me motiva.	8,3	8	8,15
3	El uso de fuentes primarias digitalizadas ha contribuido a mi aprendizaje sobre el contenido temático de la asignatura.	8,2	8,4	8,3
4	El uso de fuentes primarias digitalizadas ha mejorado mi manejo de repositorios digitales.	8,15	8	8,07
5	He recibido suficiente información (objetivos y metodología) para usar fuentes primarias digitalizadas en la práctica.	7,65	8,33	7,99
6	He recibido suficiente información sobre el sistema de evaluación de la práctica o trabajo académico con fuentes primarias digitalizadas.	8,6	9,33	8,96
7	Valore la dificultad de usar fuentes primarias digitalizadas en la práctica que ha realizado (siendo 1 el menor grado de dificultad y 10 el mayor).	5,6	5,53	5,56
8	La práctica ha sido útil para aprender a usar fuentes primarias digitalizadas.	8	7,93	7,96
9	Las fuentes primarias digitalizadas son útiles para la historia internacional.	9,35	9,8	9,57
10	Valore el grado de satisfacción global con la introducción de fuentes primarias digitalizadas en la docencia recibida.	8,1	8,13	8,11
11	Observaciones ⁶			

Tabla 7. Encuesta de satisfacción del alumnado

Fuente: elaboración propia

⁶ No se incluyen las observaciones del alumnado, pues las más importantes se mencionan en el texto a continuación. Para conocer todos los comentarios de las encuestas de satisfacción del curso 2023-2024 puede consultarse la memoria del proyecto de innovación docente N.º 177 de la Universidad Complutense de Madrid en su convocatoria de ese curso. Véase Martínez del Campo *et al.* (2024: 15).

Más allá de estas acciones, debemos señalar que, en ninguno de los dos cursos, se ha percibido una diferencia significativa entre las calificaciones que los alumnos han obtenido en la práctica aquí presentada y las conseguidas en otras actividades equivalentes de esa misma asignatura. Eso ha sido así, a pesar de que, en las mencionadas encuestas de satisfacción, los estudiantes valoraron que el uso de fuentes primarias digitalizadas implicaba un nivel de dificultad medio o bajo (con una puntuación de 5,56). Sin embargo, esta percepción no parece corresponderse ni con sus notas, ni con lo que el profesor ha observado en el aula y en los trabajos entregados. Quizás esta divergencia tenga más que ver con la motivación que el manejo de documentación genera en el alumnado, lo cual tal vez llevó a muchos a atribuir una sencillez que no es tal, a juzgar por los resultados académicos y fallos en distintos asuntos, tales como las citas o las contextualización de las fuentes.

Y es que la gran mayoría de los encuestados consideran que aprender a emplear fuentes primarias no solo contribuye a su formación profesional (9,05), sino que también les atrae y motiva (8,15). En el curso de 2023-2024, de hecho, un discente señalaba que acercarse a la documentación le parecía «ameno y estimulante» y otro comentaba que el uso de «este tipo de fuentes» era «interesante y motivador». Más aún, un tercer estudiante resaltaba que la práctica aportaba «una alta carga formativa en investigación» y un cuarto mencionaba que este trabajo le serviría «en el futuro» (Martínez del Campo *et al.*, 2024: 15). Algo similar pasó con el grupo de 2024-2025, donde prácticamente todo el alumnado valoró muy positivamente «poder utilizar fuentes primarias». En resumen, casi todas las respuestas muestran interés por el manejo de documentos, al mismo tiempo que reconocen la utilidad del aprendizaje, que aparece muy ligada a su motivación.

Sin duda, un elemento que también ha contribuido a incentivar esta motivación ha sido la elección libre del tema, lo cual, de acuerdo con los parámetros fijados, ha permitido a cada estudiante centrarse en aquel asunto que le resultaba más interesante o llamativo dentro de la historia internacional y los estudios interculturales europeos. A ello parecía referirse una alumna del curso 2024-2025 que en una encuesta señalaba que le había «parecido un trabajo muy interesante, al poder abarcar un tema de libre elección, pero enfocado al uso y análisis de fuentes primarias digitalizadas».

El componente digital también ha sido muy bien valorado por los estudiantes, que mayoritariamente piensan que este tipo de soporte es particularmente útil para la historia de las relaciones internacionales (9,57), ya que mejora la accesibilidad de las fuentes. Además, algún discente del curso 2023-2024 resaltaba la comodidad que esto implicaba, diciendo que, al estar digitalizadas, estas fuentes «facilitan el trabajo» (Martínez del Campo *et al.*, 2024: 15). Quizás este aspecto también sirva para explicar la mencionada percepción de sencillez que casi todos atribuyen a la práctica.

Otro de los aspectos que, como docentes, más nos interesaba testear del diseño de esta actividad era la claridad y eficiencia del sistema de evaluación, tanto del instrumento como de los criterios empleados. Las encuestas apuntan a que el

alumnado está en general bastante satisfecho con la información recibida sobre la forma de evaluar, habiendo puntuado este apartado con una nota media entre ambos cursos de 8,96. Asimismo, y como ya hemos señalado, no ha habido un gran desvío en sus calificaciones, pero, eso sí, la rúbrica y el sistema utilizados han permitido al profesor ofrecer una retroalimentación personalizada y enfocada en asuntos clave, tales como la manera de citar, el tipo de análisis, etc.

Dentro del objetivo perseguido con la introducción de esta innovación docente, también se señalaba que se aspiraba a que cada estudiante se familiarizara con el correcto uso de los archivos y repositorios digitales que conservan la documentación consultada. Las encuestas parecen sugerir un cumplimiento alto de este propósito. De hecho y además de la nota en este apartado (8,07), algún alumno señalaba que la actividad le había permitido «recibir enlaces para archivos» y acercarse a ese «mundo» (Martínez del Campo *et al.*, 2024: 15).

En definitiva y aunque los estudiantes de ambos cursos otorgan solo un notable de media (7,96) a la utilidad de esta práctica para aprender a usar fuentes primarias digitalizadas, todo parece indicar que contribuye en alguna medida a ello. De ahí que, más allá del nivel de impacto que tiene en su aprendizaje —sin duda, algo difícil de medir con precisión—, los estudiantes se muestran satisfechos con la experiencia (8,11) y sugieren que el uso de este tipo de documentación les motiva (8,15). Por todo ello, parece relevante continuar profundizando en el diseño y adaptación de prácticas que apuesten por formatos modernos, útiles y atrayentes que nos ayuden a adecuar la enseñanza a los intereses de nuestros alumnos y a la sociedad actual.

6. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la práctica que aquí se ha presentado puede contribuir a fomentar el uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza universitaria de la historia internacional y de los estudios interculturales europeos. A juzgar por los resultados que han arrojado las encuestas de satisfacción realizadas, los alumnos piensan que es interesante aprender a manejar este tipo de fuentes, ya que lo consideran útil para su formación profesional y académica. De ahí que nuestra actividad haya tenido buena acogida entre la gran mayoría de los estudiantes.

La aplicación en dos cursos académicos consecutivos nos ha permitido mejorar algunos aspectos del diseño, incidiendo más en el conocimiento de los archivos y repositorios que albergan este tipo de documentación. Asimismo, hemos definido y perfeccionado el sistema de evaluación, el cual ha sido valorado positivamente por los discentes. El profesorado implicado ha observado que dicha sistematización sirve

para ofrecer una retroalimentación más específica y personalizada al estudiante, aumentando la capacidad formativa de dicha evaluación y, en general, de la práctica.

A su vez, tanto el equipo docente como el estudiantado han reconocido que la apuesta por la digitalización es particularmente importante en ámbitos académicos como el de la historia internacional, ya que hace que fuentes extranjeras sean accesibles, facilitando la investigación y ofreciendo una perspectiva mucho más rica de los casos de estudio. Esta variedad no solo incide en la motivación del alumnado —y, nos atrevemos a decir, del profesorado—, sino que también se corresponde con varias de las competencias del Grado en Historia.

Así pues, estamos ante una práctica que, a pesar de su simplicidad, resulta beneficiosa para la docencia de la historia internacional y los estudios interculturales europeos a nivel universitario. Más aún, creemos firmemente que esta práctica puede ser adaptada a distintos contextos dentro de la educación superior para enseñar a «navegar por el pasado».

REFERENCIAS

- Aronson, Elliot (1978), *The Jigsaw Classroom*, Sage.
- Martínez del Campo, Luis G. (2016), *Más allá de la calificación. Instrumentos para evaluar el aprendizaje*, Concepción (Chile): Universidad de Concepción.
- Martínez del Campo, Luis G. et al. (2024), *El pasado a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la Historia Internacional en clases prácticas y trabajos académicos* [Memoria del Proyecto de Innovación Docente], Universidad Complutense de Madrid. Link permanente: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/105890>
- Martínez del Campo, Luis G; López Zapico, Misael; Sanz Díaz, Carlos; & Granadino González, Alan (2025), «Gibraltar a golpe de clic. Diseño de una clase práctica para enseñar historia internacional con fuentes primarias digitalizadas», en Ana Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea (editores), *Innovación docente en la universidad. Descubrir oportunidades en los desafíos*, Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 259-272.

PAISAJES CULTURALES: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE ÉVORA (PORTUGAL)¹

ANA CARDOSO DE MATOS

CIDEHUS-Universidade de Évora (Portugal)

amatos@uevora.pt

SHEILA PALOMARES ALARCÓN²

CIDEHUS-Universidade de Évora (Portugal)

sheila@uevora.pt

Resumen: Este artículo expone una experiencia docente desarrollada de forma presencial en la asignatura “*The Landscapes of Technical Innovation*” desarrollada en la Universidad de Évora, durante el segundo curso del Máster Erasmus Mundus TPTI – Techniques, Patrimoines, Territoires de l’Industrie: Histoire, valorisation et didactique, un programa coordinado por la Universidad de París 1 Panthéon Sorbonne, que tiene como universidades socias desde sus inicios a la Universidad de Évora y a la Universidad de Padua así como a otras seis universidades. En la actividad docente se aplicó una metodología activa, empleando el modelo académico-expositivo y el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP), que dio unos resultados bastante positivos.

Palabras clave: Paisaje cultural, Innovación técnica, docencia, Metodología ABP, Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este artículo es mostrar la metodología docente aplicada en el desarrollo de la asignatura “*The Landscapes of Technical Innovation*” del

¹ The views and opinions expressed are those of the authors and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Executive Agency for Education and Culture (EACEA). Neither the European Union nor the EACEA can be held responsible for them.

² Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto CIDEHUS-UIDB/00057.

Máster *Erasmus Mundus TPTI – Techniques, Patrimoines, Territoires de l'Industrie: Histoire, valorisation et didactique*³, durante el curso 2021/2022.

Se trata de un caso de éxito de aplicación del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) usado como un guía en el proceso de aprendizaje en la educación superior. Cabe señalar que la metodología ABP, descrita por primera vez con detalle por Kilpatrick (1918), se basa en la teoría constructivista que defiende que para que se produzca el aprendizaje, el sujeto aprende a construir y a reconstruir su conocimiento, elaborando los nuevos conocimientos a partir de los que ya tenía previamente. El aprendizaje que se forma, de esta manera, es significativo (Rubio y Jurado, 2016, p. 30).

Para poder llevar a cabo este artículo se ha considerado por un lado, la propia experiencia de la práctica docente de las que fueron las profesoras de la asignatura en el curso 2021/2022, las autoras de este artículo; y por otro lado, el marco teórico de aplicación, después de haber realizado una revisión bibliográfica y hemerográfica de la literatura relacionada con este tema.

En concreto, han sido de especial interés las investigaciones relacionadas con los paisajes culturales que surgen como resultado de las innovaciones técnicas, así como la legislación que los regula y califica en el contexto internacional. Además, se han consultado varias experiencias docentes que han utilizado método ABP⁴, las cuales han ayudado a establecer una comparación intertextual y a analizar los materiales seleccionados.

2. PAISAJES CULTURALES, TERMINOLOGÍA Y PROTECCIÓN: UN ACERCAMIENTO⁵

Del 17 al 21 de noviembre de 1972 se celebró en París la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

³ El proyecto TPTI es un programa coordinado por la Universidad de París 1 Panthéon Sorbonne, que tiene como universidades socias desde sus inicios a la Universidad de Évora y a la Universidad de Padua. A partir de 2022 el consorcio engloba, además, a: la Universidad Politécnica de Praga; la Universidad de Oviedo; la Universidad de Sfax; la Universidad de Cheikh Anta Diop de Dakar; la Universidad de Kagoshima y la Universidad de Córdoba. Este programa inició en 2007 por un periodo inicial de 5 años. Fue renovado en 2012, en 2017 y en 2022, por otros 5 años. Los/as estudiantes que forman parte de este proyecto pasan el 1º semestre de su formación en la Universidad Paris 1 Panthéon Sorbonne; el 2º semestre en la Universidad de Pádua y el 3º semestre en la Universidad de Évora (que son las universidades que conceden una titulación conjunta). A continuación, realizan una estancia de 5 semanas en cualquiera de las otras universidades del consorcio y el 4º semestre están en la Universidad a la que pertenezca el/la director/a de su Trabajo Final de Máster (TFM). Cuenta con otras universidades e instituciones asociadas. Para saber más, ver: <https://www.tpti.eu/fr/presentation/consortium.html> (Cardoso de Matos, Palomares y Visconti, 2024).

⁴ Sobre la teoría constructivista, ver: Piaget (1969), Ausubel (1976) o Vygotsky (1978) (Rubio y Jurado, 2016).

⁵ No se trata de realizar un análisis exhaustivo se los paisajes culturales sino introducirlos de forma sucinta para poder entender y contextualizar mejor el artículo.

que dio como fruto la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural. En el documento se definió lo que era patrimonio natural y cultural, se reconoció la “obligación de identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural y natural situado en su territorio” y, entre otras cosas, se creó el Comité del Patrimonio Mundial, un comité intergubernamental de protección del patrimonio cultural y natural con valor universal excepcional. Desde que se aprobó la convención en 1972 los bienes inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial no han parado de crecer, y entre ellos, los paisajes culturales tienen cada vez una presencia mayor.

Si bien son numerosas las investigaciones que tratan de definir y argumentar qué es paisaje, y en particular, paisaje cultural, se considera necesario referir que en el marco de la normativa europea el principal documento regulador de los paisajes es el Convenio Europeo del Paisaje⁶, presentado por el Consejo de Europa en Florencia (Italia) el 20 de octubre del año 2000. Este convenio introdujo el concepto de paisaje y trató de regular la calidad de la protección, la gestión y la ordenación del paisaje, abarcando todo el territorio, no solo a los paisajes excepcionales.

La definición y los criterios de reconocimiento de los paisajes se ha desarrollado en paralelo a la evolución del patrimonio. Así, en el contexto internacional, cabe destacar las Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial de 2008 que definen de forma explícita a los paisajes culturales: “son bienes culturales y representan las ‘obras conjuntas del hombre y la naturaleza’”. Añade, que deberían ser elegidos en base a su Valor Universal Excepcional y los divide en tres categorías principales:

- a) El paisaje claramente definido, concebido y creado intencionalmente por el hombre. Como los jardines y parques creados por razones estéticas, que con frecuencia están asociados a conjuntos monumentales o religiosos. Algunos ejemplos de esta tipología son: Palacio y Parque de Versailles (Francia) (1979); Royal Botanic Gardens, Kew (Reino Unido) (2003), Royal Exhibition Building and Carlton Gardens (Australia) (2004) o el Paisaje cultural de Aranjuez (2001).
- b) El paisaje que ha evolucionado orgánicamente, que refleja su proceso evolutivo tanto en su forma como en su composición. Está subdividido en

⁶ El Convenio Europeo del Paisaje tiene diferentes documentos precedentes entre los que destaca la Carta del Paisaje Mediterráneo, redactada en Sevilla en 1992 y firmada en 1993, en la que se dio el primer paso para considerar el paisaje como patrimonio. Se define el paisaje como: “la manifestación formal de la relación sensible de los individuos y de las sociedades en el espacio y en el tiempo con un territorio más o menos intensamente modelado por los factores sociales, económicos y culturales”. Es decir, se puso el acento en la sociedad y el individuo, así como en las dimensiones temporales y espaciales. Este documento que tuvo como objetivo su aplicación en el ámbito del mediterráneo, motivó al Consejo de Europa a redactar en 1995 la Recomendación Nº R (95)9 relativa a la Conservación de los Sitios Culturales integrada en las Políticas de Paisaje, en la que se exponía, entre otras cosas, la necesidad de vincular el patrimonio cultural y el paisaje.

dos categorías: el paisaje relicto o fósil, cuyo proceso evolutivo se ha detenido en algún momento del pasado pero que sus características principales siguen siendo materialmente visibles. Algunos ejemplos de esta subcategoría son: Ancient City of Tauric Chersonese and its Chora (Ucrania) (2013) (*Archeological*), Shimane Prefecture, Ohda City District (Japón) (2007) (*Silver mine*) o Colonies of Benevolence (Belgium – Netherlands) (2021) (*Agricultural colony*). Y el paisaje vivo, que conserva una función social activa en la sociedad contemporánea a la vez que conserva manifestaciones materiales de su evolución a lo largo del tiempo. Ejemplos de esta categoría son: Cultural Landscape of Honghe Hani Rice Terraces (China) (2013) (*Rice Terraces*), Wachau Cultural Landscape (Austria) (2000) (*Architectural and agricultural use, wine*), Agave landscape and Ancient Industrial Facilities of Tequila (Méjico) (2006) o El Paisaje Cultural de la Serra de Tramuntana (2011).

- c) El paisaje cultural asociativo, que representa la fuerza de la evocación de asociaciones artísticas, culturales o religiosas del elemento natural y cuyas huellas culturales tangibles pueden ser incluso inexistentes. De esta tipología están inscritos en la lista: Taputapuatea (*Polynesian Triangle*) (Francia) (2017), Royal Hill of Ambohimanga, view of the hill from the south (Madagascar) (2001) o el Paisaje cultural del Risco Caído y montañas sagradas de Gran Canaria (2019).

Aunque el Convenio Europeo del Paisaje del año 2000 haya considerado el paisaje como “cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” la verdad es que como refiere Marilyn Palmer y Peter Neaverson (1998, p.16): “Landscape, like context, is a term that is no easy to define. It is often taken mean natural scenery to which the onlooker reacts aesthetically. To the historian and the archaeologist, however, landscape is the physical manifestation of changes wrought by men in both space and time and can be interpreted by the trained eyes”.

Aunque la convención del paisaje contempla la intervención del hombre en la naturaleza, lo cierto es que considera principalmente esta acción como algo programado cuyo objetivo es construir un determinado tipo de paisaje, como los jardines, o el paisaje que evoluciona y cambia como consecuencia de la acción continuada del hombre, como los paisajes agrícolas y los paisajes resultantes de la actividad industrial, especialmente los que son el resultado de la actividad minera.

Sin embargo, es a partir de la década de 1970, momento en el que se produjo un proceso de desindustrialización en la mayoría de los países europeos, cuando se observa un interés creciente por parte de los historiadores para estudiar la relación entre la tecnología y el paisaje (Bouneau y Varaschin, 2012, pp. 9-20). De hecho, es

de esta década la obra sobre la industria del Ruhr-Wallonie - Région du Nord, que introdujo el abordaje de los paisajes tecnológicos (Borsi, 1975).

En paralelo, el interés por el estudio de los paisajes de la industria y/o los paisajes de la tecnología acompañó una tendencia creciente por el estudio del patrimonio industrial (Cardoso de Matos, 2012, p. 55). En este sentido cabe referir el concepto introducido por Julián Sobrino Simal denominado Paisajes Históricos de la producción, que ha ganado una aceptación creciente en la comunidad académica, que define los paisajes que “surgen de las actividades económicas que las sociedades han desarrollado en el territorio” (Simal, 2010, p. 51). El investigador considera que las investigaciones sobre estos paisajes tienen que tener en cuenta “el marco socio-espacial de las relaciones mantenidas entre la industria, el territorio y la sociedad” (Simal, 2010, p. 7).

Además, el estudio de los paisajes del patrimonio industrial ha conllevado al desarrollo de nuevas metodologías para llevar a cabo su análisis, como la Guía Metodológica del Paisaje del Patrimonio Industrial desarrollada por María Isabel Alba Dorado (2022), que tiene como objetivo servir de base metodológica, conceptual y operativa, para identificar y analizar los paisajes del patrimonio industrial, así como sus valores patrimoniales y culturales.

Cabe señalar, que entendemos por paisajes de la innovación técnica los paisajes que fueron transformados y alterados profundamente en un corto espacio de tiempo, como consecuencia de la construcción de grandes obras públicas como puentes, viaductos, pantanos o las redes ferroviarias. En este caso, en cada momento histórico las transformaciones en el paisaje no estaban planificadas y los cambios realizados venían determinados por la implantación de estructuras constructivas extremadamente innovadoras desde el punto de vista tecnológico. Que, una vez realizadas las obras, pasaron a formar parte del paisaje o del territorio construido. En este sentido cabe destacar el ferrocarril, como obra pública, que modificó el territorio, alterando su organización (Cardoso de Matos, 2013) o la ejecución de grandes obras de ingeniería como las presas, que diseñan un nuevo paisaje.

3. TEACHING THE LANDSCAPES OF TECHNICAL INNOVATION: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Antes de proponer el proyecto a realizar por el alumnado, fue determinante diseñar una metodología que nos permitiera responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo diseñar un proyecto con el que los alumnos fueran capaces de identificar los paisajes fruto del resultado de la innovación técnica? ¿Cómo aumentar su implicación y motivación?

En primer lugar, se eligió una actividad que pudiera ser del interés del alumnado, que pudiera serles útil y que su aprendizaje pudieran aplicarlo en el desarrollo de su

TFM. Además, los conocimientos adquiridos debían estar relacionados con los estudiados anteriormente (Martín, 2019, p. 15).

Para ello se pretendió aplicar todas las fases de la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956). Tanto los pensamientos de orden inferior “conocimiento, comprensión y aplicación”, al identificar, diferenciar y aplicar conocimientos en la identificación de los paisajes de la innovación técnica, como los de orden superior “análisis, síntesis y evaluación” (Berenguer, 2016, p.1470) al tener que seleccionar, diseñar y justificar los valores patrimoniales de los paisajes que seleccionaron para el desarrollo de su proyecto. Además, consideramos los principios de la Pirámide de aprendizaje de Cody Blair, en los que se especifica que aprendemos el 75% de lo que practicamos (Hernández *et al.*, 2021).

El planteamiento previo de la estructura docente de esta experiencia pretendía una enseñanza basada en la teoría constructivista centrada en el alumnado, sus recursos, sus necesidades y sus procesos de aprendizaje. Se propuso una actividad en la que cada estudiante entregaría un trabajo basado en un paisaje de la innovación técnica, que prioritariamente debería tener relación con sus TFM, que expondrían en clase delante del gran grupo y en el que el *feedback* no solo lo tendrían por parte de los docentes sino también del resto de los alumnos.

Este trabajo tenía que cumplir y responder a una serie de preguntas clave como: ¿Cuál es el paisaje elegido y por qué lo han elegido? ¿Cuál es la problemática de análisis de ese paisaje? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Y el estado del arte? ¿Por qué es un paisaje de innovación técnica? Todo debía ser argumentado con bibliografía y fuentes.

Para poder realizar este proyecto, y debiendo elegir y definir el paisaje, por un lado, debían utilizar distintas herramientas TICs para identificar los territorios seleccionados en bases de datos cartográficas y geográficas para poder realizar un plano de situación en el que identificar los espacios territoriales seleccionados, y por otro lado, responder las preguntas planteadas previamente.

Este proyecto permitió que el estudiantado, entre otras, consiguiera:

- A. Mejorar la competencia lingüística a través de la adquisición de vocabulario específico y de la lectura y visualización del material indicado.
- B. Identificar y conocer conceptos como escalas, símbolos, coordenadas y saber ponerlos en la práctica al interpretar mapas cartográficos.
- C. Practicar en distintas plataformas y herramientas tecnológicas la identificación de los paisajes como resultado de la innovación técnica.
- D. Fomentar que el alumnado fuera impulsor de su propio conocimiento, siendo éste una síntesis de los conceptos aprendidos, impulsando su aprendizaje por descubrimiento.
- E. Evaluar de forma reflexiva las diferentes alternativas a una cuestión dada, planificar su trabajo y evaluar los resultados, realizando un tratamiento de la información recibida y encontrada de forma adecuada.

- F. Expresar, discutir, razonar y tomar decisiones sobre soluciones a los problemas planteados.

3.1. Metodología

La metodología que se aplicó en la unidad de trabajo fue activa, centrada en el alumnado. Se promovió la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de sus capacidades, actitudes, aptitudes, habilidades y estrategias.

El diseño y la programación del trabajo se plantearon con un enfoque constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, como se refirió con anterioridad.

Se partió de que:

- A. El alumnado es un agente decisivo de su propio aprendizaje que construye nuevos conocimientos partiendo de lo que ya sabe. Para ello, el tema principal de su trabajo individual sería el mismo tema de su TFM, que ya debían estar trabajando desde hacia un año (recordemos que la asignatura de paisajes está en el segundo curso del Máster).
- B. El docente es un guía en la construcción del conocimiento que realiza el alumnado. Para ello, durante el desarrollo de todas las sesiones las docentes fueron guías y facilitadoras del aprendizaje.
- C. Se sabe que no existe una relación lineal entre lo que aprende el alumnado y el comportamiento del docente. Por este motivo, se planteó la unidad de trabajo utilizando distintas metodologías didácticas, entre las que destacar la metodología de ABP porque se adapta a las distintas necesidades, capacidades, habilidades y competencias que tienen los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2005).

Se pretendió generar en el alumnado aprendizajes significativos en distintas situaciones y activar su motivación intrínseca para que tuvieran una disposición positiva hacia el aprendizaje de los nuevos contenidos, aplicando distintas estrategias de interacción durante todas las fases de ejecución de la unidad de trabajo.

Para ello, el primer día se les explicó por qué estudiar el contenido curricular de la asignatura así como su utilidad. Durante todas las sesiones se promovió su participación e implicación en las distintas actividades, insistiendo en la importancia de los contenidos de la asignatura y en su posible aplicación en situaciones reales.

A fin de provocar una actitud indagadora respecto al contenido e impulsar su creatividad y autonomía ante la construcción de su propio conocimiento, se les dio autonomía para que crearan su propio trabajo. Para ello tendrían que buscar y recopilar información, así como analizar y sintetizar la misma. La memoria de su

trabajo debía de tener identificada el área de aplicación en un plano de situación así como responder a todas las preguntas referidas anteriormente, el diseño y la disposición de los contenidos se planteó como un ejercicio totalmente libre.

3.2. Secuenciación de las sesiones

Este proyecto se temporizó en seis días, cuatro sesiones de 180 minutos cada una para la exposición de los trabajos, además de varias sesiones previas, expositivas.

La fase de preparación/planificación se llevó a cabo el primer día, en una sesión de 180 minutos en la que se les explicó la estructura, los contenidos y la evaluación de la asignatura.

Utilizando el método académico-expositivo a lo largo del curso los alumnos asistieron a varias conferencias de debate dadas por varios profesores especialistas en las materia en las que se les introdujo el concepto de Paisaje; La Convención europea del paisaje del Consejo de Europa; los Paisajes Culturales y las Directrices operativas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial; y los paisajes de la industrialización, entre otros, de forma que tuvieran varios ejemplos que pudieran ser de inspiración para poder realizar sus trabajos.

La fase de desarrollo/producción se llevó a cabo durante cuatro días, en cuatro sesiones de 180 minutos cada una en la que cada estudiante expuso oralmente su trabajo apoyándose en una presentación tipo *powerpoint*, seguido de un debate en el que participaban todos los estudiantes. Las docentes, fueron guías y facilitadoras del conocimiento, resolvieron las dudas y problemas que iban surgiendo con el desarrollo de la actividad de forma personalizada tanto del trabajo como sobre cómo realizar una presentación oral.

3.3. Actividades realizadas

1. Actividades de iniciación y motivación.
2. Introducción a la asignatura, al proyecto individual y al proyecto en grupo que debían entregar, explicándoles su utilidad para propiciar su motivación intrínseca.
 - a. Actividades de desarrollo.
3. Diseño y ejecución de sus trabajos.
4. Exposición oral al grupo de sus proyectos.
 - a. Actividades de refuerzo y ampliación.
5. Sesión de corrección de sus proyectos en las exposiciones orales individuales. Les sirvió para aprender de sus errores.
 - a. Actividades de evaluación.

6. Análisis de los proyectos entregados sobre los paisajes como resultado de las innovaciones técnicas.
7. Análisis de sus exposiciones orales.
 - a. Actividades de recuperación, procedimiento de apoyo y refuerzo educativos.
8. Durante todas las sesiones se ofreció apoyo y refuerzo para quien necesitara aclarar algún concepto de forma personalizada, diseñando y proponiendo actividades de forma individual a quien lo solicitó.
 - a. Actividades complementarias.
9. El alumnado realizó una visita extraescolar a las canteras de mármol del anticinal de Estremoz, un caso de especial interés como ejemplo de paisaje de la innovación técnica. Esta actividad no alteró sus sesiones de trabajo porque se realizó en un viernes, jornada dedicada a este tipo de actividades.

3.4. Trabajos presentados

El estudiantado presentó trabajos muy interesantes, localizados en distintos puntos del planeta. Cabe referir que la tipología paisajística más analizada fue la de los paisajes mineros, en Francia, Camerún, Chad, Brasil, Argentina o México; seguidos de los paisajes agrícolas, en Cuba o México; los paisajes ferroviarios, en Colombia o Burkina Faso; los paisajes ligados al agua en Argentina o España, y lo que podríamos llamar paisajes históricos de la producción en Túnez o Italia; por citar algunas referencias.

El estudiantado alcanzó las competencias y los objetivos planteados en la asignatura, en la que sin duda la exposición oral fue de gran ayuda. No solo por las competencias que desarrollaron, sino porque los comentarios críticos sobre sus trabajos les permitieron reforzar y orientar el contenido de sus trabajos en la entrega final.

4. CONCLUSIONES

El alumnado estuvo muy participativo y motivado durante toda la actividad. Se cree que el hecho de haber aplicado la metodología ABP y haber planteado el trabajo como algo que aprenderían a hacer y que les serviría de forma práctica en su vida cotidiana y en sus TFM influyó positivamente en su actitud receptiva.

If the purposeful act be in reality the typical unit of the worthy life, then it follows that to base education on purposeful acts is exactly to identify the process of education with worthy living itself. [...] And if the purposeful act thus makes of education life itself, could we reasoning in advance expect to find a better preparation for later life than practise in living now? (Kilpatrick, 1918, pp. 6-7).

La metodología con el enfoque constructivista se corroboró como una práctica que impacta de forma positiva en el aprendizaje del alumnado y en su motivación, no solo de forma teórica sino también práctica, tanto en la ejecución del proyecto como en la exposición.

En definitiva, en esta experiencia docente se confirmó que se pueden aplicar otros modelos de aprendizaje combinados con el modelo académico-expositivo que ayuden a resaltar las inteligencias múltiples y a que el alumnado se implique en las actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Dorado, María Isabel. (2022). *Guía Metodológica del Paisaje del Patrimonio Industrial. Identificación, caracterización, puesta en valor e intervención.*. Málaga: Laboratorio del Paisaje Industrial.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo.* México: Trillas.
- Berenguer Albadalejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom, en M.T. Tortosa Ybáñez., S. Grau Company y J.D. Álvarez Teruel (coords.). En *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris = XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, (pp. 1466 – 1480). Alacant: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.
- Bloom, B.S. (Ed). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain.* United States of America: Longmans.
- Borsi, Franco. (org). (1975). *Le Paysage de l'industrie, Ruhr-Wallonie - Région du Nord.* Bruxelas: Editions des Archives d'Architecture Moderne.
- Bouneau, Christopher y Varaschin, Denis. (2012). Introduction. En Christophe Bouneau et ali (Eds.), *Les paysages de l'électricité. Perspectives historiques et enjeux contemporaines (XIXe-XXe siècles)* (pp. 9-20) Bruxelles : Peter Lang.
- Cardoso de Matos, Ana. (2013). Paisagem, Caminho-de-ferro e Património: espaços, estruturas, imagens e narrativas. En Cardoso, Isabel Lopes (ed.), *Paisagem Patrimonio* (pp.129-149). Lisboa: Dafne Editora.
- Cardoso de Matos, Ana. (2012). Landscape and Heritage of Hydroelectricity in Portugal. En . C. Barciela, M.I. López y J. Melgarejo (eds.), *Los bienes culturales y su aportación al desarrollo sostenible*, (pp. 381-394). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Cardoso de Matos, Ana., Palomares Alarcón, Sheila y Visconti, Pietro. (2024). Las humanidades digitales como recurso para la docencia y la investigación del patrimonio técnico e industrial: el máster Erasmus Mundus TPTI. En Antonio Rafael Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas y Antonio Jesús Pinto Tortosa (Eds.), *Nuevos enfoques para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los Trabajos de Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Colección Conocimiento Contemporáneo* (pp. 283-297). Madrid: Dykinson.
- Consejo de Europa. (1993). *Carta del Paisaje Mediterráneo*.
- Consejo de Europa. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2005). *Aprendizaje e Instrucción, en Curso de Especialista Docente en Educación Secundaria* (pp.1-60). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Hernández Sánchez, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII(2), 242-255.
- Kilpatrick, William Heard. (1918). *The Project Method*. New York: Teachers College Record, Columbia University.
- Martín Pineda, Natalia. (2019). *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en el Ciclo Formativo de Gestión Administrativa* (TFM). La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja.
- Palmer, Marilyn y Neaverson, Peter. (1998). *Industrial archaeology: principles and practice*. New York: Routledge.
- Piaget, Jean. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Rubio Rubio, E. y Jurado Navas, A. (2016). Innovación educativa en la docencia de módulos de formación profesional: construyendo conocimiento mediante una metodología de aprendizaje basado en proyectos. *Boletín Redipe*, vol. 5, 1, 29-43.
- Sobrino Simal, Julián. (2010), Los paisajes históricos de la producción en Sevilla (Proyecto Guía del paisaje histórico urbano de Sevilla). Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH).
- UNESCO. (1972). *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*.
- UNESCO. (2008). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass) Harward University Press. Vygotsky, L. V. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL PLAGIO EN LOS TRABAJOS ACADÉMICOS EN EL ÁREA DE HISTORIA E INSTITUCIONES ECONÓMICAS

FRANCISCO CABRERA-GALLARDO

Universidad de Jaén / Universidad de Málaga

fcabrera@ujaen.es

MARÍA VÁZQUEZ-FARIÑAS

Universidad de Málaga

maria.vazquez@uma.es

Resumen: La generación de conocimiento en las universidades se está viendo influenciada por las nuevas herramientas de inteligencia artificial (IA) que, de una manera u otra, están afectando al ámbito educativo general, y al área de Historia e Instituciones Económicas, en particular, tanto en la confección de trabajos ordinarios del día a día por parte del alumnado, como en la elaboración de Trabajos de Fin de Grado o Máster, por lo que es un tema que incumbe a la docencia y a la investigación. Ante esta tesitura, nos encontramos con la posibilidad de que el estudiantado utilice herramientas de inteligencia artificial para la realización de sus trabajos, por lo que es fundamental estudiar cómo y en qué sentido ético lo emplean. Una de las opciones que más preocupan es que utilicen en sentido negativo herramientas como ChatGPT e incurran en plagio. Por ello, en este trabajo se van a analizar diferentes usos éticos de la IA, cómo se puede descubrir el plagio, con qué herramientas contamos hoy en día para esa labor y cómo la propia inteligencia artificial puede servir para analizar e incluso evitar el plagio generado por ella misma. Con todo ello, se pretende debatir sobre cómo las herramientas de IA pueden favorecer o perjudicar la originalidad de los trabajos académicos y científicos para promover la integridad académica.

Palabras clave: inteligencia artificial, Chat GPT, plagio, innovación docente, humanización.

1. BREVES APUNTES SOBRE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El uso de la inteligencia artificial (IA) empieza a ser algo cotidiano. Prácticamente podemos decir que esta tecnología ya está aquí, y que poco a poco va a provocar un enorme cambio. No es solo una nueva herramienta para usar, sino que es una tecnología que ya empieza a calar y que puede ayudarnos a incrementar la productividad en muchos ámbitos, incluida la docencia e investigación. Por ejemplo, la IA puede acometer ciertas tareas que para un humano conllevarían mucho tiempo y que, en cambio, esta tecnología puede realizar en apenas segundos.

Ante esta situación, hemos de establecer unas normas claras de uso en general y, en particular, para el caso que nos atañe, en la elaboración de trabajos académicos en el área de Historia e Instituciones Económicas.

Por ello, a continuación, en breves líneas se van a explicar los conceptos más básicos acerca de la IA, que nos sirven de guía de este capítulo.

En primer lugar, la inteligencia artificial se define como una “disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico” (RAE, 2025).

Dentro de la inteligencia artificial, es preciso diferenciar entre la IA general y la IA generativa (González-Alcaide, 2024 & Lo, 2023 & Rodríguez, 2018 & Ponce *et al.*, 2014). La IA general es la primitiva, la que a través de sistemas informáticos inteligentes realiza múltiples tareas y análisis de datos mediante el aprendizaje de patrones. Se basa en algoritmos que previamente han sido definidos bajo la supervisión de un humano, que introduce los datos en diferentes categorías para que la IA siga las instrucciones precisas y acometa tareas específicas. Por eso, esta IA tiene ciertas limitaciones, que están ajustadas a dichas tareas, por lo que tiene una baja capacidad de adaptación a algo sobre lo que no tiene instrucciones o información. En cambio, es muy eficiente mejorando unos cometidos previamente definidos. Esta inteligencia artificial general lleva muchos años utilizándose y es empleada, por ejemplo, por aplicaciones como *Spotify* o *Google Maps*, que se basan en algoritmos para dar la recomendación más precisa analizando todos los datos que previamente han obtenido.

Por otra parte, la IA generativa es una rama de la general y se centra en crear contenido a través de algoritmos de aprendizaje. Así, mientras la general se basa en la realización de tareas inteligentes, la generativa lo hace en la creación de contenido. Ese nuevo contenido puede ser texto, imágenes, música, vídeos, etc. Para ello, la IA no necesita la supervisión humana, ni tampoco tiene que utilizar algoritmos previamente introducidos por una persona, sino que es capaz de aprender patrones y nuevas estructuras por sí misma. Eso le da una alta adaptabilidad a lo que se le exige en cada momento, ya que tiene capacidad de creación y de innovación, llegando a ser

capaz de proporcionar una respuesta personalizada y específica para una situación determinada. Aquí es donde encontramos conocidas aplicaciones como *ChatGPT*, *Gemini*, *DeepSeek*, etc.

Dichas aplicaciones generan un contenido que ha sido solicitado previamente por el usuario a través de un *prompt* (Doria *et al.*, 2023). Podríamos definir este término como la instrucción u orden (generalmente en texto) que se le da a la inteligencia artificial para interaccionar con ella y conseguir una respuesta. Así, la contestación que ofrezca la IA va a venir dada por el *prompt* que le hayamos ordenado. Por ese motivo, dicha orden es determinante y significativa, ya que será la base que usará la inteligencia artificial para ofrecer su respuesta, y esta puede cambiar de forma muy significativa en base a cómo esté configurada esa pregunta, determinando así la precisión de la respuesta. Por tanto, para conseguir de la IA el resultado específico que se desee, es fundamental que se estructure el *prompt* de una manera determinada. Para ello, este ha de ser configurado sin generalidades, ser específico, definido, concreto y ajustado a lo que se busca. Esto quiere decir que el *prompt* debe ceñirse de la forma más determinada posible a lo que se busca para que la IA sea capaz de centrarse y generar información acerca de lo que se le pregunta.

Una vez expuesta esta pequeña base teórica a modo de introducción, vamos a analizar los usos principales que puede tener la IA en los trabajos académicos en el campo de la Historia Económica.

2. EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN TRABAJOS DE HISTORIA ECONÓMICA

Actualmente, pueden ser múltiples y diversas las posibilidades que nos ofrece la inteligencia artificial en el ámbito académico. Sin duda, se trata de una herramienta que puede ser una gran aliada en la labor de estudio y de investigación, más aún en este campo de la Historia Económica, que nos ofrece múltiples opciones para agilizar el trabajo dentro de la más estricta legalidad.

Un ejemplo de su uso podría ser el ayudar a crear un esquema de propuesta de investigación, dando ideas que puedan servir como una primera base para establecer las líneas de trabajo.

En cualquier caso, resulta esencial promover un uso responsable de la inteligencia artificial, entendiendo que su propósito debe orientarse a complementar el trabajo del estudiante o del investigador, y no a sustituir el pensamiento humano. Aunque las versiones más recientes de las principales herramientas de IA ofrecen referencias y enlaces a las fuentes consultadas, dichas referencias no siempre cuentan con el rigor científico necesario, ya que suelen proceder de cualquier página web disponible en Internet. Por ello, corresponde a la persona, dotada de criterio y juicio crítico, determinar la pertinencia y la fiabilidad de la información recopilada. En

definitiva, la inteligencia artificial debe concebirse como una herramienta de apoyo a la labor humana –por ejemplo, facilitando la elaboración de resúmenes de artículos científicos o la síntesis de cronologías históricas–, pero nunca como un supervisor ni, mucho menos, como una entidad pensante.

Otros usos que pueden atribuirse a la inteligencia artificial, especialmente en el contexto académico de la Historia Económica, incluyen la automatización de tareas repetitivas, lo cual permite optimizar el tiempo dedicado al análisis de grandes bases de datos. Asimismo, la IA puede facilitar la búsqueda específica de información pertinente, adaptándose a las necesidades del investigador, y contribuir a minimizar la incidencia de errores humanos en los procesos de análisis e interpretación de datos y resultados.

Por otra parte, es preciso considerar que, entre las limitaciones actuales de la IA, cabe señalar que se trata de una tecnología que está en constante y diaria evolución, por lo que aún es incapaz de analizar casos complejos. Esto se debe a que la IA depende del entrenamiento constante a la que es sometida, por lo que va mejorando día a día, no sin polémica por el uso ético y legal que se puede hacer de la misma (Alonso-Rodríguez, 2024). Este punto será analizado en próximas líneas junto a la problemática del plagio.

Independientemente de la naturaleza de la tarea encomendada a la inteligencia artificial, como se ha expuesto anteriormente, la precisión de la respuesta obtenida dependerá en gran medida de la especificidad del *prompt* formulado. En el ámbito de la investigación académica en Historia Económica, es esencial establecer pautas claras para la interacción con la IA con el fin de garantizar resultados lo más precisos y pertinentes posible. Para ello, se recomienda utilizar una terminología especializada, así como formular preguntas detalladas y bien contextualizadas. Este enfoque permite guiar a la inteligencia artificial para que focalice sus respuestas en datos y explicaciones respaldadas por fuentes verificadas y fiables, contribuyendo así a la obtención de información rigurosa y científicamente fundamentada.

2.1 Trabajo Fin de Grado (TFG) y Trabajo Fin de Máster (TFM)

Entre los diferentes trabajos académicos que el estudiantado de Historia Económica ha de realizar a lo largo de su etapa universitaria, posiblemente los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM) son los de mayor relevancia, ya que constituyen el culmen a su trayectoria. Además, en cierto modo ha de ser el documento que refleje el progreso académico del estudiantado, que ha de confeccionar un texto formal sobre una materia en concreto y con un nivel académico notable.

Tras realizar consultas verbales a varios estudiantes, estos han manifestado que suelen emplear aplicaciones de inteligencia artificial no con la intención de que

elaboren el trabajo en su totalidad –lo cual no solo resulta ilegal, sino que además despierta el temor a incurrir en plagio–, sino como herramientas complementarias que les asisten en distintas fases del proceso de investigación. En concreto, destacan que utilizan la IA como apoyo en la recopilación de literatura existente, la búsqueda de fuentes relevantes y la generación de ideas, con el objetivo de poder redactar de manera más ágil y eficiente sus trabajos. Asimismo, señalan que la emplean para sintetizar libros y artículos académicos, facilitando así la labor de redacción. Del mismo modo, recurren a estas herramientas para conferir un tono más académico y formal a sus textos, así como para corregir errores ortográficos y dotar al escrito de una secuencia lógica coherente. Además, varios estudiantes mencionan que recurren a la IA para elaborar la introducción y la conclusión de sus trabajos, ya que consideran que la IA les ayuda a resumir de forma eficaz sus propias ideas y escritos.

Para la elaboración de este capítulo, además de mantener conversaciones directas con el estudiantado, hemos llevado a cabo una exhaustiva investigación acerca de las posibilidades reales y prácticas que ofrece la inteligencia artificial para la realización de trabajos académicos en el ámbito de la Historia Económica. Como resultado de este análisis, hemos identificado diversas formas de interacción con la IA que permiten aprovechar su potencial como herramienta de apoyo, con la finalidad de que actúe como asistente y proporcione información de cierto interés y relevancia para las investigaciones emprendidas, siempre considerando que su función no debe sustituir la labor humana, sino complementarla.

Ya hemos señalado que, si bien la inteligencia artificial puede resultar de gran utilidad para la recopilación de datos, la exploración de nuevas ideas o la agilización de procesos rutinarios, sus aportaciones deben ser siempre objeto de una evaluación crítica. En particular, conviene tener presente que las fuentes empleadas por la IA no siempre cuentan con el rigor ni la fiabilidad exigidos en la investigación académica. Por ello, se hace imprescindible la supervisión constante y el discernimiento por parte del investigador o del estudiante para valorar la calidad y la pertinencia de la información generada, garantizando así que esta se ajuste a los estándares científicos y académicos requeridos en la disciplina.

Partiendo de estas premisas, es posible solicitar a la inteligencia artificial que proporcione ejemplos concretos y reales relacionados con un tema específico, que los ubique dentro de su correspondiente contexto histórico y que, además, identifique estudios relevantes previamente publicados sobre la materia en cuestión. En aquellos casos en que no se disponga de referencias directas o no existan investigaciones previas, la IA puede ser de gran utilidad para la formulación de escenarios hipotéticos fundamentados, así como para la generación de datos –ya sean reales o simulados– que resulten más específicos y detallados, evitando aproximaciones excesivamente genéricas. De este modo, la inteligencia artificial contribuye a facilitar la comprensión y el análisis del tema, ofreciendo herramientas que permiten al

investigador o al estudiante construir una base informativa sólida para el desarrollo de su trabajo académico.

Otra de las funcionalidades que ofrece la inteligencia artificial consiste en la posibilidad de solicitar comparaciones entre diferentes conceptos económicos, lo cual favorece la obtención de un análisis más profundo y riguroso. Para maximizar la precisión y relevancia de dichas comparaciones, resulta conveniente incluir en el *prompt* modelos o teorías económicas específicas que sirvan como marco contextual para la consulta realizada. De esta manera, se orienta a la IA para que base sus respuestas en literatura previamente verificada y contrastada, minimizando el riesgo de incorporar información errónea o sesgada, como podría ocurrir con datos provenientes de noticias o acontecimientos económicos sujetos a rápida variabilidad. Adicionalmente, para robustecer la validez del análisis, es recomendable solicitar a la inteligencia artificial la inclusión de datos estadísticos o financieros cuantitativos que permitan sustentar de forma objetiva las explicaciones proporcionadas, aportando así un soporte empírico fundamental para la comprensión y evaluación de la cuestión planteada.

3. DETECCIÓN DE PLAGIO POR USO DE IA

Los usos potenciales de la inteligencia artificial por parte del estudiantado para la elaboración de trabajos académicos son numerosos, prácticamente ilimitados. Esta amplia gama de aplicaciones, combinada con el avance acelerado de la tecnología actual, dificulta considerablemente la posibilidad de determinar con certeza si un estudiante ha recurrido o no a herramientas de IA en la realización de sus tareas. No obstante, es fundamental exponer diversas estrategias y herramientas que, si bien no garantizan una fiabilidad absoluta, pueden ofrecer indicios valiosos para identificar si un trabajo ha sido generado o asistido por inteligencia artificial.

El profesorado, en su función esencial de preservar la integridad académica, se enfrenta a grandes desafíos ante la creciente dificultad para asegurar la originalidad de los trabajos presentados por el alumnado. Esta problemática se intensifica debido al uso inadecuado o malintencionado de las nuevas tecnologías, entre ellas la inteligencia artificial y sus múltiples aplicaciones disponibles en el mercado, tales como ChatGPT, Gemini, Perplexity y DeepSeek, entre otras. Además, estas plataformas se actualizan de forma continua y acelerada, lo que hace que las versiones anteriores queden obsoletas en cuestión de días (e incluso horas), evidenciando el ritmo vertiginoso al que avanza esta tecnología.

En este contexto, resulta pertinente analizar y evaluar los diferentes métodos y herramientas actualmente disponibles para la detección del plagio vinculado al uso de inteligencia artificial en los trabajos académicos dentro del campo de la Historia Económica. Este análisis permitirá a docentes y responsables académicos contar con

recursos que contribuyan a mantener la transparencia, la ética y la calidad en el proceso educativo.

Revisión por el profesorado

El método más básico para detectar el posible uso de inteligencia artificial en los trabajos del alumnado consiste en la lectura y análisis cuidadoso del contenido presentado. Esta estrategia resulta especialmente relevante en el contexto de la asignatura de Historia Económica, que generalmente se imparte durante el primer curso universitario, momento en el que los estudiantes se encuentran aún en proceso de adaptación a las exigencias académicas superiores. En este sentido, una revisión manual atenta puede funcionar como un filtro inicial eficaz para identificar indicios de generación automática, tales como frases incoherentes, expresiones carentes de sentido o construcciones lingüísticas que denoten un estilo robótico y poco natural.

Adicionalmente, existen detalles específicos que pueden revelar el uso de herramientas de inteligencia artificial, como la presencia inadvertida de *emojis* u otros elementos gráficos insertados en las respuestas generadas por la IA. Estos símbolos, que en ocasiones el alumnado no elimina durante el proceso de copiado y pegado, constituyen señales claras que pueden ser utilizadas como indicios para detectar la posible utilización indebida de tecnologías automatizadas en la elaboración de los trabajos académicos. Así, la combinación de una revisión minuciosa y la atención a estos detalles puede contribuir a la identificación temprana y efectiva de prácticas que comprometan la integridad académica.

Actualmente, aunque la inteligencia artificial ha alcanzado un nivel considerable de desarrollo, los textos generados por estas herramientas, especialmente en sus versiones gratuitas, tienden a ser de carácter generalista, con escasa precisión específica y basados en fuentes que, en ocasiones, no guardan una relación estrecha con el tema particular que se aborda. Esta generalización facilita la identificación de su uso entre el estudiantado, dado que los textos producidos carecen de la profundidad analítica y contextual necesaria para trabajos rigurosos en el ámbito de la Historia Económica.

Por otro lado, las versiones de pago de estas plataformas ofrecen un vocabulario más técnico y especializado, y generan textos con una estructura lingüística más natural y fluida. Además, permiten la formulación de *prompts* más avanzados y complejos, lo que incrementa significativamente la dificultad para que el profesorado detecte de manera inmediata y sencilla la posible utilización de inteligencia artificial en los trabajos académicos. Esta evolución tecnológica plantea nuevos retos para la supervisión y evaluación académica, requiriendo métodos más sofisticados y herramientas especializadas para garantizar la integridad del proceso educativo.

Defensa oral del trabajo

El procedimiento de defensa oral del trabajo puede considerarse como un segundo nivel de detección, aplicado cuando existen indicios o sospechas razonables de posible plagio, pero no se cuenta con pruebas concluyentes. En tales casos, se puede requerir que el alumnado presente oralmente el trabajo en cuestión, lo cual permite evaluar la soltura y dominio que demuestra sobre el contenido expuesto. Posteriormente, el estudiante puede ser sometido a un breve debate mediante preguntas y respuestas, con el objetivo de profundizar en los aspectos tratados y verificar su comprensión y autoría.

Este método resulta particularmente útil para discernir si el trabajo ha sido elaborado personalmente por el estudiante o si, por el contrario, se trata de un producto generado mediante un simple copia y pega o la utilización masiva de inteligencia artificial. Así, esta estrategia no solo contribuye a la detección de irregularidades, sino que también fomenta la responsabilidad académica y el desarrollo de competencias comunicativas y analíticas en el alumnado.

Herramientas antiplagio

En el mercado actual de aplicaciones existen diversas herramientas diseñadas y promocionadas para la identificación o detección de textos generados mediante inteligencia artificial. Entre las más conocidas se encuentran *ZeroGPT*, *QuillBot* y *Scribbr*, las cuales han sido desarrolladas con el propósito de apoyar a docentes e instituciones en la verificación de la autoría y originalidad de los trabajos académicos.

El funcionamiento de estas aplicaciones se basa en la identificación de patrones característicos que la inteligencia artificial suele seguir al confeccionar textos, especialmente en su búsqueda de estructuras lingüísticas y redacciones que tienden a la perfección formal, rasgo que, en principio, resulta más difícil de emular por un escritor humano, aunque no es imposible. Sin embargo, dada la naturaleza compleja y en constante evolución de las tecnologías de IA, estas herramientas no ofrecen una garantía absoluta de detección. De hecho, diversas pruebas realizadas han evidenciado limitaciones en su fiabilidad, lo que implica que los resultados deben interpretarse con cautela y complementarse con otros métodos de evaluación para asegurar una valoración más precisa y rigurosa.

A modo de ejemplo, hemos introducido un texto de creación propia en estas tres aplicaciones y nos da como resultado que hay altos porcentajes de plagio, algo que sabemos con certeza que no es correcto. También lo hemos hecho al contrario. Es decir, hemos introducido un texto generado en su totalidad con aplicaciones de inteligencia artificial, como Gemini o ChatGPT, y, sin embargo, estas herramientas

antiplagio apenas han detectado entre un 20 % y un 25 %, lo que es rotundamente falso.

En consecuencia, se puede afirmar que este tipo de herramientas carecen de un nivel de confiabilidad suficiente para constituir un criterio definitivo en la detección de textos generados por inteligencia artificial. Por tanto, su utilización no debe considerarse concluyente ni determinante, debiendo siempre complementarse con otras estrategias y criterios de evaluación.

Humanización

Los textos producidos por aplicaciones y herramientas de inteligencia artificial suelen caracterizarse por una redacción cuidada y una correcta estructuración gramatical. En términos generales, esos textos tienden a presentar una ortografía impecable, sin errores ortográficos significativos, así como una gramática adecuada, lo que contribuye a una coherencia y cohesión sintáctica destacable. Esta precisión formal puede, en ocasiones, diferenciar estos textos de los producidos por humanos, especialmente cuando estos últimos contienen errores propios del proceso de escritura.

Este fenómeno puede llevar al docente encargado de la corrección a sospechar que el texto no ha sido redactado por el propio estudiante, especialmente considerando el perfil del alumnado en cuestión. En el caso de asignaturas impartidas en el primer curso universitario, donde los estudiantes suelen ser recién ingresados y, por lo general, presentan un nivel de redacción académica aún en desarrollo, la discrepancia entre la calidad formal del texto y las habilidades esperadas puede resultar especialmente llamativa. Esta incongruencia puede generar dudas sobre la autoría del trabajo y la posible intervención de herramientas automatizadas en su elaboración.

Para hacer frente a esta problemática, existen diversas herramientas que afirman ser capaces de detectar si un texto ha sido generado por inteligencia artificial o, por el contrario, redactado por un ser humano.

La detección rápida de ciertos errores, como faltas de ortografía o la incorrecta colocación de comas, podría interpretarse inicialmente como un indicio de que el texto ha sido redactado por un ser humano, quien es propenso a cometer pequeños errores durante la escritura. En contraste, la inteligencia artificial, en su funcionamiento estándar, tiende a producir textos libres de ese tipo de fallos. No obstante, esta premisa ha perdido validez con las recientes actualizaciones de algunas aplicaciones de inteligencia artificial, como ChatGPT, ya que mediante la formulación de *prompts* específicos es posible instruir a la IA para que genere textos con características propias de la escritura humana, incluyendo errores deliberados, lo

que dificulta la distinción entre un texto generado automáticamente y uno producido por un humano.

Mediante dicho *prompt*, es posible solicitar a la inteligencia artificial que conserve el mensaje y la estructura general del texto, mientras incorpora elementos propios de la expresión humana, tales como una sutil carga emocional, expresiones naturales y un lenguaje conversacional. Asimismo, se puede instruir a la IA para que utilice oraciones de ritmo variado, alternando entre frases cortas y largas, evite un tono excesivamente perfecto, y sustituya términos genéricos por otros más específicos o sinónimos que enriquezcan el discurso. Además, puede pedirse que se incluyan ejemplos sencillos relacionados con el contenido expuesto, con el fin de hacer el texto más cercano y accesible. Finalmente, la indicación de evitar estructuras repetitivas y frases estereotipadas contribuye a conferir un estilo más auténtico y menos mecánico. Esta combinación de instrucciones constituye una estrategia eficaz para humanizar textos generados por inteligencia artificial, dificultando así su detección automática.

Por consiguiente, el procedimiento consistiría, en primer lugar, en solicitar a la inteligencia artificial la generación del texto original que se desea obtener. Posteriormente, se aplicaría el *prompt* previamente descrito, con el fin de corregir y modificar dicho texto primario, produciendo así una versión secundaria que, a priori, incluiría características propias de la escritura humana, con pequeñas imperfecciones en la redacción. Así se obtendría un texto reescrito con un tono más humano, empático y conversacional, pero respetando la estructura del texto original. Esta estrategia tiene como objetivo principal dificultar la detección mediante herramientas de control de plagio o sistemas diseñados para identificar textos generados por inteligencia artificial, incrementando la apariencia de autenticidad y naturalidad del contenido.

Marca de agua oculta

De manera análoga a lo que ocurre con las impresoras domésticas, las cuales incorporan una marca de agua invisible al ojo humano –permitiendo, mediante la tecnología adecuada, identificar con precisión el modelo exacto y el número de serie del dispositivo que ha impreso una página–, este mismo principio está empezando a implementarse en las herramientas de inteligencia artificial más avanzadas. En las actualizaciones más recientes, durante la generación de un texto, video, audio u otro tipo de contenido, estas herramientas producen de manera subyacente un código único e imperceptible que actúa como una huella digital. A priori, este avance representa una solución provisional para la detección de plagio, ya que deja un rastro permanente que no puede ser eliminado fácilmente y permite identificar con precisión la trazabilidad completa del contenido, desde su origen hasta su posterior utilización.

La IA como antiplagio de la IA

Este fenómeno es muy reciente e interesante, aunque plantea ciertos conflictos con el principio de privacidad que, en teoría, estas aplicaciones aseguran ofrecer a sus usuarios. El método consiste en copiar y pegar un texto concreto y, posteriormente, interrogar directamente a la inteligencia artificial sobre si ha sido ella la autora de dicho contenido.

Tras realizar varias pruebas utilizando distintos textos y diversas herramientas de inteligencia artificial, no hemos podido extraer conclusiones consistentes o definitivas. Las respuestas que estas herramientas proporcionan varían considerablemente: algunas afirman categóricamente haber sido ellas las redactoras del texto, lo cual suscitaría preocupaciones sobre la vulneración de la privacidad del usuario; otras, en cambio, rechazan responder a la pregunta, protegiendo así la confidencialidad y privacidad del usuario; y, en ciertos casos, emiten respuestas ambiguas e imprecisas, indicando que “es posible, pero no puede confirmar ni desmentir”. Esto no hace más que contribuir a la confusión general y a la falta de fiabilidad de este método como herramienta efectiva de detección.

Turnitin

Esta aplicación es quizás una de las más conocidas a nivel mundial, dado su uso por numerosas instituciones científicas y académicas para conocer si un texto ha sido o no plagiado.

Hemos realizado diversas pruebas consistentes en copiar y pegar, parafrasear, sustituir palabras con sinónimos, y en todos estos casos no podemos sacar ninguna conclusión fiable, dado que obtenemos diferentes niveles de plagio.

Incluso hemos realizado pruebas introduciendo, dentro de un mismo texto, frases redactadas en diferentes idiomas. Este procedimiento resulta particularmente interesante, ya que hemos observado que el sistema únicamente logra detectar posibles plagios en las partes del texto redactadas en lengua inglesa. Este hallazgo nos lleva a sospechar que los algoritmos de herramientas como Turnitin y otras aplicaciones similares están, fundamentalmente, optimizados para operar en este idioma. Así, esta circunstancia abriría la posibilidad de que la utilización de otros idiomas distintos del inglés podría debilitar significativamente la eficacia del sistema de detección, comprometiendo la fiabilidad y la integridad de las herramientas de verificación cuando se enfrentan a textos multilingües.

También hemos hecho la prueba de subir a la plataforma un documento idéntico en varios formatos, concretamente en Word y en PDF. Para nuestra sorpresa, los informes de plagio generados por Turnitin reflejan porcentajes diferentes. Tras buscar

información al respecto, hasta la fecha no hemos conseguido datos que justifiquen por qué ocurre esta situación.

Declaración responsable

Ante la actual carencia de herramientas que puedan demostrar de manera inequívoca y absolutamente confiable la existencia o no de plagio en los textos académicos, cabe plantear, como solución provisional, la inclusión de una declaración responsable en los trabajos presentados por el estudiantado. En dicha declaración, el alumnado debería indicar si ha empleado o no herramientas de inteligencia artificial en la elaboración de su trabajo y, en caso afirmativo, detallar la finalidad concreta de ese uso, incluyendo también los principales *prompts* o instrucciones que han servido de guía para la generación de contenidos.

Esta fórmula de transparencia y honestidad se perfila, por el momento, como la única opción verdaderamente fiable disponible, a la espera de la llegada de nuevas tecnologías y sistemas de verificación más precisos que garanticen de forma fehaciente la autoría y la autenticidad de los textos producidos por el estudiantado universitario.

3.1. Ética

Cuando abordamos la utilización de la inteligencia artificial en el ámbito académico universitario en general, y más específicamente en el área de estudio de la Historia Económica, resulta inevitable enfrentarse a la cuestión de si su uso es legal y ético. Esta tecnología emergente puede constituir, sin duda, una herramienta valiosa y de gran potencial para el desarrollo de investigaciones históricas y económicas más profundas, permitiendo un análisis más ágil y preciso de fuentes y datos.

Sin embargo, es fundamental tener presente que en la actualidad la utilización de la inteligencia artificial en este ámbito no está exenta de polémica. La discusión sobre su legalidad y legitimidad ética está estrechamente vinculada a la necesidad de asegurar que su uso no sustituya la labor intelectual genuina de los estudiantes ni afecte la integridad académica de las instituciones. Por lo tanto, resulta imprescindible reflexionar críticamente sobre las implicaciones de esta tecnología y establecer marcos normativos y éticos claros que regulen su aplicación en el entorno universitario.

El uso de la inteligencia artificial debe ir siempre acompañado del pensamiento crítico y reflexivo propio del ser humano, de modo que en ningún momento se delegue por completo la responsabilidad en la información generada por esta tecnología. En la actualidad persiste un cierto nivel de opacidad por parte de las

empresas propietarias de las principales herramientas de inteligencia artificial. Este oscurantismo se traduce en la falta de transparencia respecto a los algoritmos y los códigos informáticos que emplean, lo cual impide conocer con certeza cómo se procesan los datos y se generan las respuestas. Por ello, confiar ciegamente en una herramienta cuyo funcionamiento interno y cuyos algoritmos de decisión suelen ser desconocidos para el usuario, podría derivar en errores importantes o en interpretaciones sesgadas de la información. De ahí la necesidad de combinar la asistencia que ofrece la IA con la supervisión humana, para garantizar que la información resultante sea adecuada, fiable y coherente con los principios académicos y científicos que rigen el campo de la Historia Económica y, en general, cualquier disciplina académica.

A este respecto, en febrero de 2024 tuvo lugar en Kranj (Eslovenia) un congreso organizado por la UNESCO titulado "*2º Foro Mundial sobre la Ética de la Inteligencia Artificial: Cambiando el panorama de la gobernanza de la IA*". Entre las contribuciones a este congreso, se encuentran diferentes recomendaciones para un uso ético de la IA con la idea de impulsar una normativa a nivel global. Así, a través de una adecuada regulación, se podría establecer una base de buenas prácticas que estén consensuadas por expertos de todo el mundo, tanto del sector público, como privado y académico (UNESCO, 2024).

Con todo ello, en el ámbito académico, se reconoce la importancia de mantener una rigurosa integridad en todas las fases del proceso de investigación, desde la definición del tema de estudio y la recopilación de datos hasta el análisis crítico y la presentación de resultados. Esta integridad es esencial no solo para garantizar la fiabilidad y la validez de los hallazgos, sino también para fortalecer la confianza en la labor científica y, de este modo, contribuir al progreso continuo del conocimiento. Sin este compromiso ético y metodológico, los resultados obtenidos carecerían de la credibilidad y la relevancia necesarias para aportar avances significativos a la ciencia y a la sociedad.

4. CONCLUSIONES

La irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito universitario y académico está suponiendo ya un profundo cambio. Por ello, todos los actores implicados – desde el estudiantado y el profesorado hasta las instituciones educativas– debemos adaptarnos a este nuevo escenario y procurar que esta transición se realice de forma adecuada, legal y ética, con el fin último de garantizar el beneficio de la ciencia y la sociedad.

Tras haber expuesto de forma breve los principales conceptos vinculados con la inteligencia artificial, hemos examinado algunos de sus posibles usos en la elaboración de trabajos académicos, advirtiendo la necesidad de un escrutinio

riguroso para detectar posibles prácticas ilícitas, como el plagio. Para este fin, se han considerado diversas metodologías orientadas a identificar la autoría real de los contenidos producidos por el estudiantado. Sin embargo, se concluye que, con la tecnología actual, ninguna de las herramientas disponibles ofrece garantías absolutas en la detección de plagio o de falta de originalidad en los trabajos académicos. Este escenario refuerza la necesidad de fomentar una ética sólida en el uso de estas herramientas, de modo que los avances tecnológicos se integren en el proceso académico sin comprometer la honestidad intelectual ni la calidad científica de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

- Alonso-Rodríguez, A. M. (2024). Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 79-98.
- Doria, M. V., Korzeniewski, M. I., Flores, C. V., & del Prado, A. M. (2023). *Herramientas y tips para generar prompts con Inteligencia Artificial*.
- González-Alcaide, G. (2024). Inteligencia artificial generativa: Un contexto disruptivo en el acceso a la información. *Infonomy*, 2(1). <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.013>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13, 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Ponce Gallegos, J. C., Torres Soto, A., Quezada Aguilera, F. S., Silva Sprock, A., Martínez Flor, E. U., Casali, A., ... & Pedreño, O. (2014). Inteligencia artificial. *Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn)*.
- RAE (2025). Definición de inteligencia artificial <https://dle.rae.es/inteligencia>
- Rodríguez, Antonio Luis Terrones (2018). Inteligencia artificial y ética de la responsabilidad. *Cuestiones de Filosofía* 22 (4):141-170.
- UNESCO (2024). Foro Global sobre la Ética de la IA 2024 <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>

MODELO DE APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS EN PERIODISMO ESPECIALIZADO: INNOVACIÓN DOCENTE EN PERIODISMO ESPECIALIZACIÓN Y PODCASTING

INÉS MÉNDEZ MAJUELOS

Universidad de Sevilla

imendez1@us.es

Resumen: La propuesta de Aprendizaje Orientado a Proyectos como modelo formativo en el ámbito del Periodismo Especializado durante el curso 2024-2025 en la Universidad de Sevilla ha estado compuesto por tres ejes principales sobre los que han trabajado los alumnos: la especialización temática, el uso responsable de la inteligencia artificial (IA) y la realización en formato podcast de un producto informativo especializado y que forma parte de la acción principal del proyecto de innovación docente para el curso 2024-25: *Podcasting: Puentes sonoros para la especialización e innovación informativa*, coordinado por la autora. Se ha pretendido, de esta forma, hacer un especial énfasis en aspectos tales como el nuevo paradigma de la relación alumno-profesor, el rol activo que se otorga al estudiante y metodologías colaborativas a la educación, así como favorecer el desarrollo de competencias profesionales, el pensamiento crítico y finalmente, la creatividad narrativa, adaptada a las demandas del ecosistema mediático actual.

Palabras clave: Periodismo Especializado, Inteligencia Artificial, Podcasting, Aprendizaje basado en proyectos, colaboración en el aula.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Periodismo Especializado es una asignatura presente en los planes de estudio de las universidades españolas que ofertan esta titulación, con diferentes denominaciones y las características específicas definidas por cada centro, pero con el mismo basamento teórico y disciplinar. En el caso de la Universidad de Sevilla, la asignatura viene a plantear a los estudiantes las nociones iniciales y más básicas y específicas del Periodismo Especializado.

La docencia está programada a lo largo del segundo cuatrimestre del segundo año del Grado en Periodismo y del Doble Grado en Periodismo y Comunicación

Audiovisual en la Universidad de Sevilla. A lo largo de la asignatura se presentan contenidos que conectan con los contenidos específicos de otras asignaturas de estas titulaciones. Al finalizar el curso se pretende que el alumnado haya adquirido conocimientos a nivel teórico sobre el periodismo especializado y realizado prácticas relativas a la materia.

Así, los resultados de aprendizaje esperados representan los conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales necesarios para que un estudiante supere la asignatura. Estos son:

1. Adquisición de herramientas para la identificación de textos realizados con técnicas propias del periodismo especializado y sobre temáticas específicas.
2. Capacidad de análisis de textos y documentos audiovisuales de distintas áreas de especialización periodística.
3. Capacidad crítica sobre el tratamiento informativo de temáticas de actualidad.
4. Conocimiento de las estructuras propias de los géneros periodísticos en los que se desarrolla el Periodismo Especializado.

Las titulaciones de Grado en Periodismo y de Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla plantean en su Memoria una serie de competencias que el alumnado debe alcanzar al finalizar el curso, siendo las primeras aquellas competencias básicas determinadas para los distintos grados por el RD 1393/2007, debiendo garantizar como mínimo una serie de competencias básicas y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES, a las que se añaden aquellas que recoge la Memoria de Verificación del Título de Periodismo (2016), clasificadas en competencias generales (G0x) y competencias específicas (E0x), entre las que destacamos la capacidad para leer y analizar textos y documentos especializados de cualquier tema relevante y saber resumirlos o adaptarlos mediante un lenguaje o léxico comprensible para un público mayoritario; la capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento (escrito, sonoro, visual, etc.) de utilidad para la elaboración y procesamiento de información; y la Comprensión de los datos y de las operaciones matemáticas efectuadas con algunos de ellos de uso corriente en los medios de comunicación y capacidad y habilidad para saber utilizar datos y estadísticas de manera correcta y comprensible para la divulgación mayoritaria.

Siguiendo este esquema, en Periodismo Especializado nos hemos planteado, además, en su Proyecto y Programa Docente alcanzar una serie de objetivos que son:

- Adquisición de herramientas para la identificación de textos realizados con técnicas propias del periodismo especializado y sobre temáticas específicas.

- Capacidad de análisis de textos y documentos audiovisuales de distintas áreas de especialización periodística.
- Capacidad crítica sobre el tratamiento informativo de temáticas de actualidad.
- Conocimiento de las estructuras propias de los géneros periodísticos en los que se desarrolla el Periodismo Especializado.

El temario, tal como se expone y desarrolla en el Programa de la asignatura, está formado por los siguientes temas: Tema 1. El Periodismo Especializado; Tema 2. La Divulgación; Tema 3. Áreas del Especialización Periodística; y, Tema 4. Las fuentes

2. EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

Las herramientas metodológicas que se proponen en el proyecto docente de la asignatura Periodismo Especializado para el curso académico 2024/2025 se han basado en el desarrollo de:

1. Lecciones magistrales participativas. Se trata de una evolución de la clase magistral tradicional en la que se introducen nuevos elementos dialógicos para conseguir una interacción del alumnado que conlleve un aprendizaje activo por parte de los estudiantes. Para profesores y alumnos es mucho más satisfactorio un modelo docente en el que las actividades de aprendizaje incluyan exposiciones, pero también debates, manejo de fuentes documentales, trabajo de campo, visionado de grabaciones, trabajo en grupo etc., contando por supuesto con un método de evaluación de consecución de los objetivos propuestos. En las explicaciones de cada lección se trata de trasladar los puntos principales del temario, del que disponen a través de la plataforma virtual, y se utilizarán otros recursos (multimedia, interactivos, visuales, etc.), no sólo para transmitir contenidos, sino también para suscitar en el alumnado la reflexión mediante preguntas y respuestas sobre cómo los medios abordan la actualidad.

2. Elaboración de un portafolio. El portafolio es un instrumento que facilita y sistematiza el proceso de seguimiento de los alumnos, logrando la del aprendizaje y de la posterior evaluación, y que va más allá de la mera recopilación de trabajos sino un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se trata de la aportación de producciones por parte del estudiante a través de las cuales se pueden determinar la adquisición de competencias y habilidades de una materia o disciplina. Por otra parte, experiencias previas vienen a recomendar este tipo de actividad, siempre que se motive a los alumnos desde el inicio del curso y se aprovechen las oportunidades de colaboración de los estudiantes y los grupos que se muestran más receptivos para ello.

3. Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP). La finalidad de este método es el diseño y realización de un proyecto para, en este caso, aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos (De Miguel et al., 2005). El objetivo es que, valiéndose de

los contenidos desarrollados durante las lecciones, los estudiantes inicien un trabajo de investigación en grupo, contemplando los enfoques cualitativo y cuantitativo, y analicen cómo los medios de comunicación presentan diferentes temas de actualidad, desde el punto de vista especializado.

En este caso, se trata de un proyecto o trabajo dirigido por la profesora, un podcast incluido como herramienta fundamental de un proyecto de innovación docente aprobado por la Universidad de Sevilla para el curso 2024/2025, coordinado por la autora, cuyo nombre es *Podcasting: Puentes sonoros para la especialización e innovación informativa* y del que se hablará con mayor amplitud en el siguiente apartado, con el objetivo de guiar al alumnado en las diferentes técnicas de estudio y desarrollar un pensamiento reflexivo, y cuyo resultado final será compartir y exponer ante el resto de la clase cómo han utilizado las metodologías y herramientas de trabajo propuestas y las conclusiones obtenidas. El trabajo en grupo también da pie a la realización de discusiones, foros y seminarios en las que toda el aula se siente implicada y, en la clase, pasemos de la exposición del profesor como único emisor a que los alumnos se sientan libres de exponer sus puntos de vista y desarrollar los contenidos teóricos a los que ya han tenido acceso en la plataforma virtual. De esta forma y, en resumen, el trabajo grupal es una metodología de trabajo muy favorable para aplicar los conceptos teóricos presentados por el docente, al tiempo que desarrolla en los estudiantes capacidades como el aprendizaje cooperativo, y habilidades interpersonales y de comunicación, potenciando la dimensión intelectual del aprendizaje.

4. Utilización de la inteligencia artificial (IA). En el caso de la docencia y como herramienta de aprendizaje en el aula, el uso de la IA es una realidad cada día más constatable en el aula, aunque en la mayoría de las ocasiones no se utilice de forma eficiente ni ética por parte de algunos alumnos. En este caso, se utiliza como herramienta para la búsqueda y selección de documentación y textos de carácter especializado, no para la creación de los mismos.

5. Gamificación. Se trata de un recurso que se ha convertido en una herramienta de éxito seguro en el aula, tanto para involucrar a los alumnos en el desarrollo de la parte teórica de la asignatura como para la evaluación de los contenidos teóricos como prácticos. El uso de estrategias de gamificación a la educación persigue aportar al alumno motivos para implicarse en las actividades de una asignatura o currículo.

6. Realización de seminarios. La organización de seminarios permite la participación en el aula de profesionales del periodismo, invitados por la docente, y aportan una visión clara y práctica del desempeño de la especialización en los medios de comunicación. Este tipo de actividad es muy bien recibida por los alumnos ya que en ellas pueden conocer de mano de periodistas en ejercicio cómo se alcanza la especialización, cómo desarrollan su labor y el trabajo con las diferentes fuentes de información, además esta modalidad docente fomenta la labor en equipo, cada vez

más necesaria, y se posiciona como uno de los ejes en el cambio de metodologías dentro del EEES.

7. La tutoría. En el ámbito de la EEES se considera como el lugar y el espacio donde la “función docente” debe pasar a convertirse en una “función tutorial” de guía. El modelo propuesto es un sistema de tutoría de acompañamiento y asesoramiento, reforzando los cauces de comunicación entre el estudiante y el profesor, lo que hace que la enseñanza, además de activa, sea personalizada.

Como instrumentos para las clases prácticas se utilizaron varias herramientas, que fueron incluidas en el Programa de la asignatura de Periodismo Especializado:

- Análisis de documentos periodísticos especializados, a partir de las fichas de análisis.
- Test de Actualidad.
- Herramientas basadas en la gamificación, como formularios online.
- Debates y espacios de discusión.
- Trabajos individuales y en grupo y exposición de estos en clase.
- Participación en Seminarios.

3. EL PORTAFOLIO Y EL PROYECTO DE CURSO

El portafolio está compuesto por ocho prácticas, dos por cada uno de los temas de la asignatura y por un proyecto de curso. Del total de prácticas, la mitad deben realizarse de forma individual y el resto en grupo. Además, se realizan tres test de actualidad a lo largo del curso en los que se valorará el trabajo individual del alumnado siguiendo los temas de actualidad informativa, en todas las áreas de especialización periodística.

Los grupos de trabajo han elegido, desde la primera semana de curso, un área de especialización con el objeto de que se familiaricen con la misma y con los criterios, fuentes y vocabularios típicos de cada una de ellas.

El proyecto de curso es un trabajo en grupo y forma parte de las tareas reconocidas en el proyecto de innovación docente coordinado por la autora denominado: *Podcasting: Puentes sonoros para la especialización e innovación informativa*. Este proyecto de innovación docente de la Universidad de Sevilla llevado a cabo durante el curso 2024-2025 cuenta con la participación de docentes de la Facultad de Comunicación de la universidad de Sevilla y de la Universidad de Málaga, de las asignaturas de las asignaturas Historia del Periodismo Español, Periodismo Especializado, Redacción Periodística, Prensa y Radio y televisión, Géneros y Estilos Periodísticos, Tecnología y Diseño de la Información Escrita y Técnicas de Investigación en el Periodismo. Se plantea, así, una actividad formativa a través de la cual los alumnos del Grado de Periodismo y del Doble Grado de

Periodismo y Comunicación Audiovisual realizarían podcasts con el objetivo de complementar conceptos teórico-prácticos, así como de contenido informativo de actualidad y especializados. Por tanto, se persigue desarrollar habilidades en la producción de contenidos sonoros y afianzar conocimientos.

Estos podcasts han estado centrados en la profundización de los contenidos teóricos impartidos en las asignaturas mencionadas anteriormente. Del mismo modo, los conocimientos adquiridos en estas asignaturas han sido de fundamental utilidad para poder desarrollar otros contenidos como, por ejemplo, reportajes sobre información de actualidad, divulgación de contenidos especializados de economía, política, ciencia, técnica, deporte, medio ambiente, salud y grandes acontecimientos de la historia, todos ellos de gran importancia para la formación de un pensamiento crítico y acorde con las necesidades de información y formación de un futuro periodista.

Finalmente, este proyecto de innovación docente ha pretendido fomentar también el emprendimiento, ya que se ha dotado a los alumnos de conocimientos y herramientas prácticas para iniciar un proyecto empresarial de estas características en el futuro. En este sentido, los contenidos resultantes de esta propuesta de innovación docente se encuentran publicados en la plataforma Spotify, en el podcast +Comunicación, de tal forma que el desarrollo de esta actividad ha supuesto un acercamiento al desempeño y desarrollo de tareas que deberán realizar en su futura vida profesional, motivando el trabajo en un grupo de características multidisciplinares.

El objetivo principal de este proyecto de innovación docente y la razón principal para incorporarlo al portafolio de la asignatura de Periodismo Especializado radica en fomentar el trabajo colaborativo entre asignaturas para la producción de una serie de documentos sonoros que involucren todos los contenidos teórico-prácticos impartidos en clase, dando lugar a tres situaciones paralelas y fundamentales para el alumnado: en primer lugar, mostrar una continuidad e integración dentro de los estudios de Grado en Periodismo; en segundo lugar, realizar trabajos periodísticos sobre temas complejos y especializados de actualidad y, finalmente, acercar al alumnado a la realidad que va a encontrar cuando acceda al mercado laboral.

Entre las competencias que se persiguen conseguir se destacan, diseño y gestión de contenidos, investigación y realización de documentos periodísticos en formato sonoro y, colaboración y realización de trabajos colaborativos en equipos de carácter multidisciplinar.

4. LA EVALUACIÓN

La evaluación es uno de los pilares de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, en el sistema de educación superior universitaria, es relevante para que se puedan tomar decisiones sobre posibles cambios epistemológicos y hasta metodológicos, para dar respuestas concretas a las demandas sociales y las necesidades

del mercado laboral. El objetivo, en primer y último término, es el de la formación de profesionales competentes que puedan aplicar con eficacia sus conocimientos adquiridos en la universidad. En ese sentido, se sustenta la nueva forma de percibir y aplicar la evaluación de los estudiantes en las universidades.

Como consecuencia de lo anterior, los sistemas de evaluación y calificación se han visto sometidos a una revisión y adaptación a las nuevas estructuras y normativas. Son muchas las ventajas de los modelos centrados en el aprendizaje, donde toma fuerza la enseñanza innovadora (trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, desarrollo de proyectos, etc.), en la que los estudiantes asumen su rol de actores de su propio proceso de aprendizaje y el profesor se convierte en el mediador o articulador de los entornos y experiencias de dichos aprendizajes.

En todo el proceso de evaluación de la asignatura de Periodismo Especializado se seguirá lo dispuesto en los artículos 54, 55 y 56 del Estatuto de la Universidad de Sevilla; lo acordado en el Título III, capítulo 4º del Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla de 2009, así como en la Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas de la Universidad de Sevilla aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 29 de septiembre de 2009.

De esta forma, la evaluación propuesta para la asignatura de Periodismo Especializado se ha basado en formas de evaluación de la adquisición de conocimientos y competencias por parte del alumnado, a saber:

- Evaluación continuada mediante entrega de prácticas durante el cuatrimestre, y que deberán registrarse en el portafolio del alumno y que supone el 50% de la nota.
- Examen escrito con parte teórica y parte práctica, en la convocatoria oficial, y que representa el otro 50% de la nota.

En la evaluación continua se ha valorado especialmente la participación del alumno, exigiendo un 80% de participación, tanto en las clases teóricas como prácticas. Por tanto, a través de actividades de debate y discusión, resultados de los test de actualidad y las prácticas escritas se han evaluado la actitud, conocimiento y capacidad de análisis y crítica de los estudiantes. Finalmente, el examen obligatorio para todos los alumnos con una valoración diferente para aquellos alumnos que no han realizado la parte práctica y que, manteniendo la máxima de que la asistencia a clase no es obligatoria y por tanto el hecho de no haber realizado la evaluación continua no debe suponer menoscabo de su derecho a acceder a la máxima nota en el examen.

El *podcast*, que forma parte del portafolio que debe entregar el alumno, supone el 35% de la nota total de prácticas. Se le ha otorgado, por tanto, una gran importancia teniendo en cuenta el trabajo que supone su planificación, búsqueda de fuentes,

elaboración de fuentes y grabación en el estudio de radio de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

5. RESULTADOS

La apuesta por el diseño de una metodología basada en el Aprendizaje orientado a proyectos ha resultado claramente exitosa a lo largo del curso 2024-2025 para la asignatura de Periodismo Especializado y lo podemos comprobar teniendo en cuenta los resultados del trabajo realizado en clase con los estudiantes.

Analizando la asistencia a clase, se ha comprobado que en torno al 82 % del alumnado asistía de forma regular. En el grupo 1, formado por 83 estudiantes, sólo se detectó la ausencia constante de cinco alumnos y la asistencia esporádica de otros diez. En total, 15 estudiantes (18 %) no alcanzaron el 80 % de presencialidad exigida para optar a la evaluación continua, por lo que realizaron el examen teórico-práctico. El 82 % restante (68 estudiantes) fue evaluado mediante el sistema de evaluación continua.

En lo que respecta a la creación de los grupos de trabajo y la selección del área temática en la que trabajarían a lo largo del curso, la respuesta fue mayoritariamente positiva. Se crearon 16 grupos con diversas temáticas, en concreto dos grupos de cada una de ellas:

- Política Internacional
- Política Nacional
- Economía
- Sociedad (temas de tribunales)
- Ciencia y tecnología
- Medioambiente
- Cultura
- Deporte

Esta selección de temas ayudó a los alumnos, a lo largo del curso, a entender los principios de la especialización periodística, las herramientas para la divulgación, los tipos de fuentes, etc. Los resultados de las prácticas grupales se expusieron en clase, para que todo el alumnado pudiese conocer las características en cada una de estas especializaciones.

Por otra parte, los podcasts se realizaron también siguiendo estos parámetros y centraron su temática en aspectos de la actualidad, pero con un enfoque especializado.

Para la realización de los podcasts se establecieron unas directrices de obligado cumplimiento para su consideración, evaluación y posteriormente, incorporación en Spotify al podcast *+Comunicación*, entre las que destacan:

- Tutorización por parte de la profesora
- Fuentes personales: mínimo 3
- Fuentes documentales: mínimo 5
- Duración: 10-12 minutos

Junto al podcast, los grupos debían entregar una memoria de dos páginas en la que explicaran el proceso de realización del podcast y se relacionaran las fuentes personales entrevistadas y las documentales. Estas últimas debían presentarse siguiendo las normas APA. Una vez entregados los podcasts, este trabajo fue incorporado al portafolio y se subieron a Spotify.

El podcast de +Comunicación no sólo recoge los trabajos que se realizaron en la asignatura de Periodismo Especializado, sino también los mejores de los presentados en la asignatura de Historia del Periodismo Español, que ya cuenta con amplia experiencia en la realización de Podcast como herramienta de divulgación de la Historia (Méndez-Majuelos *et al.*, 2023; Ruiz Acosta *et al.* 2025). Además, como se comentó en el apartado anterior, el resto de las asignaturas que han participado en el proyecto de Innovación docente *Podcasting: Puentes sonoros para la especialización e innovación informativa* han sugerido las claves para su realización. En este sentido, cabe destacar que el diseño de la portada de +Comunicación fue realizado por un alumno, Tecnología y Diseño de la Información Escrita, de entre varios propuestos, y así se hace constar en la descripción del podcast en Spotify, reconociendo su autoría.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión general debemos destacar la buena acogida de la metodología de Aprendizaje Orientada a Proyectos llevada a cabo en la asignatura de Periodismo Especializado a lo largo del curso académico 2024/2025 en la Universidad de Sevilla, así como la alta participación de los alumnos en el desarrollo y elaboración del portafolio. Por otra parte, la elaboración del podcast, objeto de trabajo del proyecto de innovación docente *Podcasting: Puentes sonoros para la especialización e innovación informativa* supuso un reto para el alumnado que afrontaron con gran responsabilidad, presentando unos resultados muy buenos.

Estas conclusiones se basan, por un lado, en el alto porcentaje de asistencia, junto a la participación del alumnado, en la elaboración del portafolio. Las prácticas diseñadas para cada uno de los temas se realizaron, tanto de forma individual como en grupo, de forma coherente y con gran éxito en el proceso de aprendizaje, materializándose en una alta tasa de éxito en forma de aprobados tanto del examen final como de la asignatura en su conjunto. De esta forma, queda demostrado que el Aprendizaje Orientado a Proyectos resulta muy útil para el docente, porque puede hacer un seguimiento continuado del aprovechamiento de las clases teóricas y la

asimilación de contenidos por parte del alumnado a través de las prácticas. También para el estudiante, en concreto para los de la asignatura analizada, esta metodología ha supuesto una forma de seguir la asignatura y los conceptos desarrollados en clase que le ha servido de gran ayuda para afrontar el examen final.

Por otra parte, la realización de un podcast especializado ha representado un reto para el alumnado por diferentes razones:

- Era la primera vez que se han enfrentado a la redacción de información periodística y especializada. Debemos tener en cuenta que en los actuales planes de estudio del Grado de Periodismo y de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla, los alumnos no tienen asignaturas de Redacción hasta el tercer curso.
- Ha supuesto, como consecuencia de lo anteriormente reseñado, un reto en la búsqueda de fuentes que, si como conocemos ya es un reto para un estudiante de Periodismo en sus últimos cursos, máxime para alumnos de segundo curso de Grado.
- También ha sido la primera vez que han planteado el diseño, guionización y grabación de un podcast utilizando, además, el estudio de radio de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla
- Este trabajo ha dado la posibilidad a los estudiantes de adentrarse en las tareas y rutinas periodísticas.
- Para el alumnado de segundo curso de la asignatura de Periodismo Especializado ha supuesto una gran satisfacción ver su trabajo en Spotify, de tal forma que su esfuerzo no ha quedado como un trabajo de clase sin más, sino que los estudiantes han podido ver que puede tener una repercusión social real y práctica.

Por tanto y para finalizar, concluimos que se han obtenido muy buenos resultados de la metodología propuesta y se han cumplido los objetivos definidos en el proyecto de innovación docente Podcasting: *Puentes sonoros para la especialización e innovación informativa*.

REFERENCIAS

De Miguel Díaz, M (Coord) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo.

Méndez-Majuelos, I., Olivares-García, F.J. & Ruiz Acosta, M.J. (2023). Análisis de los programas de historia publicados en iVox. Pódcast como herramienta de

divulgación. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 60, 149-167.
<https://doi.org/10.12795/Ambitos.2023.i60.08>.

Ruiz Acosta, M.J., Méndez_Majuelos, I. & Olivares-García. F.J. (2025). Podcasts as Pedagogical Tool for Learning and Disseminating History. The Case of Spanish Journalism History Subject. *Comunicar*, 33(81).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15571249>

SEGUNDA PARTE

INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

TOCAR, DECIR, JUGAR: DINÁMICAS PARA LA ACTIVACIÓN DEL LÉXICO EN EL AULA DE ELE EN NIVELES INICIALES

CELSO MIGUEL SERRANO LUCAS

Universidad de Lisboa

celsoserrano@edu.ulisboa.pt

Resumen: Este capítulo presenta tres propuestas didácticas para la práctica del léxico en el aula de español como lengua extranjera (ELE) especialmente dirigidas a aprendientes de nivel A1. Las actividades descritas —“La bolsa de la compra”, “Plin” y una adaptación del juego de mesa TAGS— abordan distintos campos léxicos (alimentos, números, categorías temáticas abiertas) y promueven la participación activa del alumnado mediante dinámicas lúdicas, sensoriales y cooperativas. A través del uso del tacto, la interacción verbal significativa y la categorización, se fomenta un aprendizaje más profundo y contextualizado del vocabulario. Además, se ofrecen sugerencias para adaptar las actividades a diferentes contextos, tamaños de grupo y recursos disponibles, subrayando su versatilidad y aplicabilidad en el aula. Se pone de relieve la importancia de integrar el componente lúdico en la enseñanza del léxico y se defiende la necesidad de propuestas que favorezcan el uso significativo del vocabulario en situaciones reales o simuladas.

Palabras clave: léxico, ELE, nivel A1, actividades lúdicas, enseñanza de vocabulario.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles iniciales es lograr que los estudiantes adquieran el vocabulario básico de forma sólida, funcional y motivadora. A diferencia de los niveles avanzados, donde los aprendientes ya cuentan con estrategias y recursos lingüísticos para deducir el significado de nuevas palabras a partir del contexto, en los niveles A1 es imprescindible diseñar actividades que favorezcan tanto la comprensión como la producción de las unidades léxicas más frecuentes. En este sentido, no basta con presentar listas de palabras: es necesario generar oportunidades reales de uso, facilitar la memorización a través de distintos canales sensoriales y fomentar un clima de participación activa en el aula.

El presente capítulo recoge tres actividades que tienen como eje central la práctica del léxico y que están pensadas específicamente para estudiantes de nivel A1 de español como lengua extranjera (si bien la tercera de ellas puede emplearse también para otros niveles). Todas ellas han sido implementadas en contextos reales de enseñanza con aprendientes cuya lengua materna es el portugués, aunque su aplicabilidad puede extenderse a contextos con estudiantes de diversas lenguas. Estas propuestas comparten una serie de características comunes: recurren a la dimensión lúdica como motor del aprendizaje, proponen tareas centradas en el aprendiente y potencian la interacción oral y la colaboración en el aula.

La primera actividad se centra en el vocabulario de los alimentos de origen vegetal, utilizando el sentido del tacto como medio de identificación léxica; la segunda propone un juego verbal dinámico para practicar los números de manera significativa; y la tercera se basa en un juego de mesa adaptable que permite trabajar el léxico de forma amplia y flexible según los objetivos del curso. A lo largo del texto, describiré cada actividad en detalle, analizaré su implementación en el aula y sugeriré posibles adaptaciones, con el fin de ofrecer al docente de ELE herramientas prácticas que favorezcan un aprendizaje activo, contextualizado y duradero del vocabulario.

2. LA BOLSA DE LA COMPRA

A continuación, presentaré una actividad que uso en el nivel A1 para practicar el vocabulario relacionado con los alimentos y, más concretamente, con aquellos que son de origen vegetal (como las frutas, hortalizas y verduras). Será necesario, por tanto, haber presentado este vocabulario en una actividad anterior.

En mis clases de nivel A1, utilizo el manual *Aula internacional Plus 1* (Corpas, García y Garmendia, 2020), que es uno de los manuales más utilizados a nivel internacional y que es especialmente recomendable cuando la lengua de los aprendientes es próxima al español (como ocurre, en este caso, con el portugués). En este manual, el vocabulario relacionado con la alimentación se presenta en la unidad 7 (de las 9 que tiene el libro). Como veremos más adelante, esta actividad no nos servirá únicamente para practicar el léxico propio de esta unidad, sino que nos permitirá revisar contenidos de unidades anteriores.

Si deseamos verificar si nuestros alumnos han aprendido el vocabulario de las frutas, hortalizas y verduras, uno de los recursos más habituales es el elemento visual, es decir, podemos ir proyectando imágenes de diversos alimentos de este tipo y que ellos los vayan nombrando. Sin embargo, la propuesta que presento aquí no se basa en la visión, sino en el tacto. Este es un aspecto al que se recurre con poca frecuencia en las clases de idiomas, por lo que una actividad de este tipo aporta novedad a las dinámicas habituales en el aula y, por ello, es bastante atractiva para los alumnos.

Para llevar a cabo esta actividad, necesitaremos hacernos con un conjunto de piezas de juguete que representen diferentes alimentos. Podemos encontrar fácilmente estas piezas en jugueterías o en el comercio *on-line*. El conjunto que utilizo en mis clases es de la marca *Learning Resources* (que está especializada en la creación de recursos educativos para la infancia) y se compone de dieciséis piezas. La mayoría de ellas está compuesta de frutas, pero también encontramos verduras, hortalizas y cereales. En concreto, estas piezas son: una manzana, un tomate, una fresa, un albaricoque, una zanahoria, una lechuga, una pera, un pepino, unas moras, un plátano, unas uvas, una mazorca de maíz, una ciruela, un limón, una cebolla y una patata.

Todos estos elementos deben introducirse en una bolsa y, a continuación, deberá procederse de la siguiente manera: por turnos, cada aprendiente meterá la mano en la bolsa (sin mirar en su interior) y tomará uno de estos alimentos. Acto seguido, por la forma del objeto que está palpando, deberá adivinar cuál es el alimento que tiene en su mano y comunicar su hipótesis al resto del grupo. Para ello, puede simplemente enunciar una frase que comience por “*Creo que es...*” (*Creo que es una manzana. / Creo que es una pera. / ...*). Después deberá sacar ese alimento de la bolsa y se comprobará si efectivamente era aquel que había dicho. En el caso de que no lo sea, deberá nombrar ese alimento correctamente. Si no recuerda el nombre de dicho alimento, el profesor animará a los demás aprendientes del grupo a que digan cómo se llama. De esta forma, se favorece el aprendizaje colaborativo.

Para llevar a cabo esta actividad, conviene que el grupo de aprendientes no sea demasiado grande. El tamaño máximo ideal sería de seis aprendientes, para que todos tengan la oportunidad de sacar varias piezas de la bolsa y para que no tengan que esperar demasiado a que sea de nuevo su turno. En el caso de que el grupo fuese más grande, lo ideal sería disponer de varios sets de piezas para poder dividir la clase en varios grupos y que cada uno de ellos disponga de uno de estos sets. La adquisición de este material supone un desembolso económico que, en la mayoría de los casos, corre por cuenta de profesor, por lo que esta última opción no siempre es del todo viable.

Una opción, en el caso de que el grupo sea muy grande, es ir pidiendo voluntarios que saquen un alimento de la bolsa enfrente de toda la clase. Sin embargo, esta opción no es la ideal, ya que solo una parte de los aprendientes realizará plenamente la actividad, mientras que el resto se contentará únicamente con el papel de espectador (este tipo de problemas siempre se da en los grupos demasiado numerosos).

Como hemos señalado anteriormente, uno de los aspectos más interesantes de esta actividad es que no nos sirve únicamente para practicar el vocabulario de los alimentos, sino que podemos ampliarla de diversos modos para revisar otros contenidos comunicativos que hayamos tratado anteriormente. Por ejemplo, podríamos utilizar esta actividad para la expresión de gustos. De este modo, una vez

que el aprendiente ha sacado un alimento de la bolsa (por ejemplo, una manzana) y que ha comprobado si su hipótesis era correcta, puede decir si le gusta o no ese alimento, con frases del tipo: *Me gustan las manzanas.* / *Me encantan las manzanas.* / *No me gustan nada las manzanas.*

Otro de los elementos que podríamos aprovechar para revisar es el léxico de los colores. Así, el aprendiente tendría que decir de qué color es el alimento que acaba de extraer de la bolsa. Por ejemplo, podría decir: *La zanahoria es naranja.* / *El pepino es verde.*

3. PLIN

La actividad que presentaré a continuación tiene como objetivo la práctica del vocabulario de los números. Para ello, emplearemos un juego puramente verbal que no está destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que nos servirá a la perfección para esta finalidad.

Uno de los principales problemas que encontramos a la hora de elaborar una propuesta interesante para el aula sobre los números es que es un contenido que se suele dar en los primeros días del nivel inicial. Los aprendientes tienen, por tanto, un bagaje comunicativo muy escaso en la nueva lengua, lo cual limita enormemente el tipo de interacciones que podemos proponer.

Una de las actividades más extendidas en el ámbito docente para la práctica de los números es el Bingo. En esta actividad, el profesor reparte a los alumnos unas tarjetas con números dispuestos en varias filas. A continuación, comienza a decir números, que los alumnos van tachando. Cuando alguien tacha una fila, dice: "Línea" y, cuando alguien tacha todos sus números, dice: "Bingo", y ahí se termina la actividad.

Desde mi punto de vista, esta actividad presenta dos problemas que son especialmente relevantes cuando la lengua de los aprendientes (que, en mi centro de trabajo, es el portugués) es muy próxima de la que están aprendiendo (el español). El primero de ellos es que en este tipo de actividad únicamente se trabaja la comprensión oral, pero no la expresión. En estrecha vinculación con este primer problema se halla el segundo, y es que, en el caso de dos lenguas tan próximas como el portugués y el español, la comprensión oral de los números entraña escasa o nula dificultad, por lo que una actividad como la del Bingo no solo no será muy motivadora, sino que tampoco será muy efectiva desde el punto de vista del aprendizaje.

Creo, por tanto, que es necesario llevar al aula una actividad en la que se practique la interacción oral (y, por tanto, no solo la comprensión, sino también la expresión) y que en dicha actividad los aprendientes asuman un papel más activo que en la del Bingo. La actividad que propongo a continuación, en la que se lleva a cabo una práctica de los números de un modo significativo, cumple con estas premisas.

Para realizar esta actividad, es necesario dividir a los alumnos en grupos. El número ideal de miembros de cada grupo es tres o cuatro. Con dos alumnos no se puede realizar en plenitud, ya que es necesario que se pueda establecer un sentido horario y antihorario entre los participantes (lo cual es imposible cuando únicamente participan dos personas). Es preferible que los alumnos realicen la actividad en pie y que se coloquen en espacios vacíos del aula. De esta forma, el profesor podrá circular con mayor facilidad entre los diferentes grupos y comprobar que los aprendientes están realizando de forma adecuada la actividad.

El objetivo de esta actividad es que cada grupo vaya diciendo los números en sentido creciente e intentar llegar al máximo número posible. Para ello, un aprendiente empezará diciendo “uno” y, en sentido horario, el resto de los aprendientes irá diciendo por turno los números consecutivos. Hay, no obstante, que cumplir la siguiente regla: cuando el número termina en 7 o es múltiplo de 7, la persona a la que le toque no puede decir el número, sino que deberá decir *Plin*. A esto se suma que, siempre que se dice *Plin*, debe cambiar el sentido del turno (de horario a antihorario, o viceversa). En el caso de que una persona no diga *Plin* cuando le toca (y diga, por tanto, un número terminado en 7 o múltiplo de 7) o de que diga *Plin* cuando no debía decirlo, hay que volver a empezar desde el principio.

Es importante, a la hora de realizar esta actividad, que el profesor se asegure de que todos los grupos han comprendido bien las reglas (la experiencia me dice que, a pesar de tratarse de reglas muy sencillas, no siempre suele ser así). Por ello, conviene ejemplificar el funcionamiento de la actividad con un primer grupo y después ir comprobando que cada grupo esté llevando a cabo correctamente la tarea. Hay algunos grupos a los que se les pasan algunos múltiplos de 7 sin que ninguno de sus miembros se dé cuenta de que había que decir *Plin*, por lo que el profesor siempre debe estar monitorizando la actividad. Esto suele suceder cuando se llega al número 27, ya que en ese caso hay un doble *Plin* (27 porque termina en 7, y 28 porque es múltiplo de 7) y, por tanto, un doble cambio consecutivo de sentido. Además, de comprobar el adecuado cumplimiento de las reglas, el profesor también deberá monitorizar los diferentes grupos para cerciorarse de que los aprendientes pronuncian los números de forma correcta.

La actividad no tiene una duración determinada, por lo que el tiempo para realizarla será el que el profesor decida marcar. Una vez acabada, el profesor puede ir preguntando a cada grupo cuál ha sido el máximo número al que han llegado.

Como podemos ver, esta es una actividad de interacción oral plenamente significativa, ya que todos los aprendientes del grupo tienen un objetivo común, que es el de ir progresando en sentido creciente a la vez que tratan de evitar los obstáculos que representan los números acabados en 7 o múltiplos de 7. Es también una actividad en la que los aprendientes adoptan un papel mucho más activo que en el Bingo. A esto se añade que, en un espacio muy reducido de tiempo, cada aprendiente tendrá que pronunciar una elevada cantidad de números, por lo que mejorará su

pronunciación y su retención en la memoria de estas palabras. Finalmente, es importante destacar el papel que juega el error en esta actividad, que no solo no es perjudicial, sino que puede incluso resultar beneficioso. Como cada vez que alguien se equivoca a la hora de decir *Plin*, hay que comenzar desde el principio, los números que constantemente estarán repitiendo los aprendientes son los más bajos. Ahora bien, como precisamente estos números son los más utilizados en el día a día, es positivo para el aprendizaje que sean los que los aprendientes más veces repitan.

4. TAGS

La tercera actividad para la práctica del léxico que podemos llevar al aula está tomada de un juego de mesa llamado TAGS (creado por Spartaco Albertarelli en 2018 y cuya versión en español fue publicada por HeidelBÄR Games). Son muy numerosos los juegos que, a pesar de que no han sido diseñados específicamente para el aprendizaje de idiomas, tienen un gran potencial didáctico, y TAGS es uno de ellos. En el caso de que tengamos un grupo grande, deberemos dividir a los aprendientes en grupos más pequeños y a cada uno de ellos darles una copia del juego. Esto podría suponer un importante desembolso económico, pero, como veremos, no es difícil fabricar una réplica casera del juego con cartulinas que cumpla perfectamente su finalidad.

Al contrario que las dos actividades anteriores, esta no está enfocada en un léxico específico, sino que el profesor podrá emplearla para la práctica del vocabulario que deseé. Las reglas de TAGS son muy sencillas y recuerdan a las de otro conocido juego centrado también en el vocabulario: el Scattergories. En dicho juego, se presentan varias categorías (alimentos, prendas de ropa, ciudades, personajes famosos, etc.) y después se escoge al azar una letra. Se pone en marcha el cronómetro y los participantes deben completar el mayor número posible de categorías con una palabra relacionada con ellas y que empiece por la letra elegida.

TAGS retoma la mecánica principal del Scattergories, le da un lavado de cara y consigue un juego mucho más atractivo para llevar a la clase de idiomas. En este juego hay una serie de tarjetas que se eligen de un mazo y que se colocan en dos ejes que forman una cuadrícula. En el eje vertical, se colocan las tarjetas de letras, mientras que en el horizontal se colocan las tarjetas de categorías (como las que aparecían en el Scattergories). En las intersecciones, se disponen al azar canicas de varios colores. Por último, tenemos un reloj de arena con un tiempo muy limitado: únicamente 15 segundos.

Para llevar a cabo la actividad, cada grupo se divide en dos equipos. Se da la vuelta al reloj de arena y el primer equipo tiene 15 segundos para decir palabras de las diferentes categorías del eje horizontal que empiecen o acaben por una de las letras del eje vertical. Por ejemplo, si se trata de deportes de invierno que acaban en i, se

podría decir *esquí*. Al decir cada palabra válida, el equipo se llevaría la canica situada en la coordenada correspondiente. Cuando acaba el tiempo, empieza el turno del segundo equipo, que deberá seguir diciendo palabras para llevarse algunas de las canicas restantes. Cuando se producen dos turnos seguidos en que ninguno de los dos equipos conseguir decir una palabra, se acaba la ronda y se cuentan los puntos. Según las reglas del juego, cada canica blanca vale un punto, cada canica negra vale 2 puntos y cada canica azul vale 3 puntos. Se cuentan los puntos y se ve quien ha ganado. Se puede volver a jugar más rondas poniendo de nuevo las canicas en el tablero y revelando nuevas tarjetas (Imagen 1).



Imagen 1. Detalle del juego

Fuente: elaboración propia

El juego añade una última regla: cuando un equipo consigue la última canica de una columna, se lleva la tarjeta de dicha columna y obtiene tantos puntos como estrellas aparezcan en ella. No obstante, no soy partidario de incorporar esta regla en el aula de idiomas, ya que, en este contexto, conviene que las reglas de las actividades que propongamos tengan la mayor sencillez posible (la dificultad debe residir en la tarea, no en las reglas). De hecho, también se podría suprimir la regla de que cada canica dé diferentes puntos en función de su color, y emplear canicas (o fichas) únicamente de un color.

Como vemos, este es un juego que nos permite una gran flexibilidad a la hora de practicar el vocabulario, ya que podemos crear tarjetas con las categorías que deseemos, por lo que este juego es apto para diferentes niveles, desde los más bajos a los más altos.

Como he señalado anteriormente, resulta muy sencillo fabricarse una versión casera de este juego. Simplemente se imprime una tabla en una cartulina y en cada celda de la tabla se colocan fichas de colores en vez de canicas. Después podemos hacer tarjetas con las categorías que nos interesen, es decir, aquellas que reflejen los contenidos que se han trabajado durante el curso y que queramos repasar.

5. CONCLUSIÓN

La enseñanza del léxico en el aula de ELE requiere propuestas que vayan más allá de la simple presentación y memorización de palabras. Las actividades aquí presentadas demuestran que es posible diseñar dinámicas efectivas que integren el componente lúdico, la interacción verbal y la reflexión sobre la lengua, todo ello desde un enfoque centrado en el aprendiente. Al involucrar a los estudiantes en tareas que apelan a diversos sentidos, que exigen la toma de decisiones y que se desarrollan en un entorno cooperativo, se favorece no solo la adquisición del léxico, sino también el desarrollo de otras competencias clave como la pronunciación, la fluidez oral o la retención a largo plazo.

Cada una de las tres actividades expuestas puede considerarse un modelo de intervención didáctica que combina creatividad, accesibilidad y eficacia. “La bolsa de la compra” introduce una dimensión multisensorial poco habitual en las clases de idiomas, lo que incrementa la atención y el recuerdo de los aprendientes. “Plin” pone en juego habilidades cognitivas y comunicativas en torno a un contenido básico como los números, y al mismo tiempo potencia la interacción oral significativa. Por su parte, la adaptación del juego TAGS abre un abanico de posibilidades para trabajar campos semánticos diversos, lo que lo convierte en una herramienta muy versátil y apta para diferentes niveles.

En definitiva, estas propuestas no solo permiten trabajar el léxico de manera más atractiva y funcional, sino que también invitan a repensar el papel del juego, la colaboración y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incorporar este tipo de actividades en la programación habitual del aula puede marcar una diferencia sustancial en la experiencia educativa de los aprendientes, reforzando su motivación, su autonomía y su competencia comunicativa desde las primeras etapas del aprendizaje del español.

BIBLIOGRAFÍA

- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2020), *Aula internacional Plus 1*. Barcelona: Difusión.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA DOCENCIA EN CONTABILIDAD EN LOS ESTUDIOS DE GRADO

JORGE GALLUD CANO

Universidad de Valladolid

jorge.gallud@uva.es

RUTH GARCÍA COBO

Universidad de Valladolid

ruth.garcia.cobo@uva.es

CÉSAR ZARZA HERRANZ

Universidad de Alcalá

cesar.zarza@uah.es

Resumen: La docencia en contabilidad en los estudios de grado enfrenta actualmente importantes transformaciones derivadas de los cambios tecnológicos y generacionales. La generación Z, familiarizada con entornos digitales y formatos breves, presenta desafíos relacionados con la atención, la reflexión y la profundidad en el aprendizaje. En respuesta, se propone una combinación equilibrada entre herramientas digitales y métodos tradicionales, como la escritura manual, para favorecer la comprensión y retención del conocimiento. El rol del profesorado universitario adquiere así una dimensión formativa que va más allá de la transmisión técnica, enfocándose en el desarrollo de habilidades analíticas, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo. Se subraya la importancia de una base sólida en los primeros cursos y de metodologías activas que impliquen al alumnado. Inspirado en principios clásicos de la educación universitaria, el enfoque defiende una enseñanza que promueva tanto la capacitación profesional como la maduración intelectual y ciudadana del estudiante.

Palabras clave: Docencia universitaria, contabilidad, generación Z, pensamiento crítico, idioma de los negocios

1. INTRODUCCIÓN

La contabilidad es un ejemplo claro de ciencia cuya evolución ha estado intrínsecamente ligada a los avances tecnológicos. Desde los registros más rudimentarios de conteo hasta los sistemas actuales de predicción e interpretación de datos mediante inteligencia artificial muestran los desafíos a los que se ha visto y sigue estando enfrentada esta profesión. La enseñanza universitaria de esta materia no es ajena a las rápidas transformaciones tecnológicas y culturales. En este contexto, el papel del profesor y las metodologías empleadas se convierten en elementos clave para garantizar una formación de calidad. Este trabajo aborda algunas de las circunstancias generacionales actuales que plantean retos para la enseñanza, como la prevalencia de las pantallas y la cultura de lo inmediato en el contexto digital. En este sentido, se acude al origen de las funciones del docente universitario, buscando soluciones que permitan afrontar los desafíos presentes y proponiendo estrategias que puedan favorecer hábitos de reflexión. Por último, se concretan estas reflexiones en el área de la contabilidad, planteando esta docencia de forma análoga al aprendizaje de un idioma e incorporando determinados avances tecnológicos clave para la mejora y eficiencia de este proceso.

2. RETOS GENERACIONALES

La convivencia habitual con las pantallas y una cultura de lo inmediato son realidades que también afectan al entorno universitario. Los estudiantes actuales, pertenecientes principalmente a la generación Z¹, han crecido en un entorno digital, lo que ha moldeado sus hábitos de aprendizaje y expectativas educativas. La experiencia docente parece mostrar tanto desafíos como ventajas en relación con la capacidad de concentración y reflexión de estos estudiantes. Como anécdota que ilustra esta realidad, no es raro escuchar a los estudiantes referirse a TikTok como plataforma para complementar el aprendizaje en asignaturas de grado. Incluso ya existen universidades españolas fomentando el uso de estas herramientas, de manera experimental, como parte del aprendizaje. Este es el caso de la Universidad Politécnica de Cartagena, donde los alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas publican en su cuenta de TikTok vídeos en los que explican conceptos jurídicos, de manera práctica, como el tratamiento de la nómina, de la baja laboral, o qué se considera accidente de trabajo, entre otros.

Esta realidad pone de manifiesto una creciente confianza en formatos de microaprendizaje que, si bien pueden despertar la curiosidad o introducir términos clave, resultan insuficientes para construir una comprensión profunda y

¹ También conocida como *centennials*, representa a la población nacida con posterioridad a 1995, completamente inmersa en la era digital.

contextualizada del conocimiento. La formación universitaria exige un enfoque más pausado y reflexivo, que invite al estudiante a confiar en el proceso, reconociendo que la comprensión sólida se construye con tiempo y esfuerzo sostenido. Así lo ha parecido entender un estudio de la Universitat Autònoma de Barcelona donde se destaca que, aunque TikTok tiene potencial educativo, su idiosincrasia multitemática y la ausencia de lineamientos educativos podrían limitar su efectividad (Calvo *et al.*, 2022).

Una cultura donde el entretenimiento juega un papel tan relevante puede generar dificultades para que los estudiantes desarrollen su capacidad de reflexión. Para abordar este desafío, puede ser oportuno tratar de ayudar a los estudiantes a gestionar su tiempo y a cultivar la paciencia en el proceso de aprendizaje. Quizá sea conveniente no dar por supuesto que los estudiantes hayan desarrollado los hábitos necesarios para afrontar su etapa universitaria.

Aunque la tecnología es una herramienta poderosa en el aprendizaje, el acto de escribir a mano, por ejemplo, estimula procesos cognitivos diferentes a los que se producen al tomar notas en dispositivos electrónicos, lo que favorece una mayor comprensión y retención de la información. Además, tomar apuntes a mano implica un procesamiento más profundo y mejora el recuerdo conceptual, ayudando también a centrar la atención en un contexto social marcado por la dispersión constante. En este sentido, el papel del estudiante debe ser activo: no basta con escuchar pasivamente o leer superficialmente. La toma de apuntes, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales o incluso la reformulación oral o escrita de lo aprendido son estrategias que permiten estructurar las ideas en su mente y asimilar el conocimiento de forma significativa. Estos hábitos no solo mejoran la retención, sino que refuerzan la autonomía intelectual, favoreciendo un aprendizaje que no depende exclusivamente del docente, sino que se convierte en una responsabilidad compartida.

Este es el caso de Suecia, reconocida por un enfoque digital en educación, y que recientemente ha reevaluado su estrategia de digitalización en las aulas. La ministra de Educación anunció en 2023 la suspensión del plan de digitalización, argumentando que la dependencia excesiva de dispositivos digitales había contribuido a una disminución en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes. Finalmente, el gobierno sueco decidió invertir 150 millones de euros para reintroducir libros de texto impresos en las escuelas, con el objetivo de proporcionar un libro por asignatura a cada alumno. Esta medida busca equilibrar el uso de tecnologías digitales con métodos tradicionales de enseñanza.

Combinar herramientas digitales con métodos tradicionales podría ofrecer múltiples beneficios tales como la flexibilidad, permitiendo adaptar la metodología pedagógica a las necesidades individuales de los estudiantes; el desarrollo de habilidades múltiples, fomentando tanto las competencias digitales como las habilidades cognitivas asociadas a la escritura manual y la organización de la

información. Además, alternar métodos digitales y tradicionales puede disminuir la sobreexposición a las pantallas y mejorar la salud visual y mental de los estudiantes.

3. EL PAPEL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Frente a estos retos, el papel del profesor universitario, particularmente en los primeros cursos, no debe limitarse únicamente a la transmisión de conocimiento práctico, sino que su función más relevante debe ser educar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. En este contexto, la enseñanza universitaria se aleja de la mera instrucción técnica para centrarse en la formación integral del individuo, en la capacidad de cuestionar, argumentar y reflexionar de manera autónoma.

En este marco, es importante insistir en que las asignaturas no deben concebirse como compartimentos estancos. La interconexión entre áreas del conocimiento es esencial para fomentar una comprensión transversal de la realidad. Extrapolar conceptos de una disciplina a otra enriquece la capacidad analítica del estudiante permitiéndole aplicar herramientas comunes en contextos diversos y generando una red de significados más amplia y duradera. No podemos aplicar la contabilidad sin conocer las matemáticas básicas, por ejemplo.

Este enfoque integral exige, además, una base sólida en los primeros cursos, donde los fundamentos deben asentarse con especial cuidado, pues son la plataforma desde la que se podrán desarrollar competencias más complejas. Fomentar hábitos de estudio, de curiosidad intelectual y de orden en el aprendizaje no solo facilita el progreso académico, sino que puede despertar en el estudiante un interés genuino que lo acompañe durante toda su trayectoria formativa. Esta estructura progresiva favorece la motivación y permite visualizar el avance real del estudiante.

Desde una perspectiva histórica, la educación universitaria se ha concebido tradicionalmente como un medio para fomentar la capacidad de pensamiento crítico. Como señalaba Newman, el objetivo de una universidad es *una verdadera ampliación de la mente que es la capacidad de ver muchas cosas a la vez como un todo, de referirlas cada una a su lugar correcto, de discernir cómo se complementan y completan entre sí*². De acuerdo con este enfoque, la universidad tiene el deber de preparar a los estudiantes no solo para ser buenos profesionales, sino también para ser ciudadanos críticos y reflexivos.

Newman también subrayaba que *abrir la mente, corregirla, refinarl, capacitarla para conocer, digerir, dominar, gobernar y usar su conocimiento, darle poder sobre sus propias facultades, aplicación, flexibilidad, método, exactitud crítica, sagacidad, recursos, habilidad, expresión elocuente, es un objetivo tan*

² Newman (1996), *The idea of a university*. Discourse VI, n. 6.

comprendible como el cultivo de la virtud³. Si bien la misión del docente no obedece a la educación en este sentido, sí que es un presupuesto necesario para desarrollar su cometido. Ante la ausencia de estos hábitos, no parece viable ignorar esta realidad a la hora de dar clase y cultivar el conocimiento en el alumnado.

Ante las circunstancias actuales, cabe plantearse la alternativa de enfocar la docencia como mera transmisión de información técnica. Se trataría entonces de una degradación de la universidad, que quizás ya se pueda observar en algunos contextos, reducida a una fábrica de títulos. Newman lo expresaba con claridad: *Una universidad es, según la designación habitual, una Alma Mater, que conoce a sus hijos uno por uno, no una fundición, ni una casa de moneda, ni una noria*⁴. La formación universitaria, por tanto, puede propiciar un acompañamiento cercano que favorezca el desarrollo intelectual y personal de cada estudiante. Concretar estos planteamientos en las circunstancias presentes no parece un desafío menor. No obstante, sería un error renunciar a intentarlo.

En este proceso de formación, el aula debe concebirse como un auténtico laboratorio de ensayo, un espacio seguro donde el estudiante pueda explorar sin miedo al error. Este enfoque experimental no implica laxitud, sino una invitación constante a pensar, debatir, contrastar alternativas y analizar críticamente los propios razonamientos. El error, lejos de ser una amenaza, se convierte en una oportunidad didáctica clave: cuando se analiza con detenimiento, permite afianzar aprendizajes y comprender más profundamente los fundamentos. Esta metodología exige un rol activo por parte del alumno, que debe implicarse no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de su capacidad crítica y en la construcción autónoma de su propio aprendizaje.

En este sentido, el uso adecuado de metodologías activas de aprendizaje, como el aula invertida o el aprendizaje orientado a proyectos, parece estar demostrando ser efectiva en la enseñanza de la contabilidad. Un estudio reciente de la Universidad de Cantabria propone que este tipo metodologías podría ser un instrumento útil para desarrollar competencias profesionales relevantes en los estudiantes y aumentar su interés por el sector de la auditoría (Palazuelos *et al.*, 2024).

4. LA CONTABILIDAD COMO IDIOMA DE LOS NEGOCIOS

Dentro de este marco, la contabilidad se considera fundamental en las organizaciones. Este campo proporciona información financiera que permite evaluar el rendimiento de las empresas, planificar la estrategia y finanzas de las mismas y cumplir con las obligaciones legales, por lo que resulta particularmente relevante que los estudiantes adquieran los conocimientos de esta materia en los primeros cursos

³ Newman (1996), *The idea of a university*. Discourse V, n. 9.

⁴ Newman (1996), *The idea of a university*. Discourse VI, n. 8.

del grado, donde se sientan las bases para la comprensión profunda de los conceptos contables. En este contexto, el proceso de aprendizaje puede beneficiarse de enfoques pedagógicos similares a los utilizados en la enseñanza de idiomas, como la repetición, la contextualización y la construcción gradual del conocimiento.

No se trata solo de comprender los conceptos contables de forma aislada, sino de entender el papel que desempeñan dentro del funcionamiento global de la empresa. La contabilidad, en este sentido, ofrece una mirada privilegiada a la realidad organizativa, revelando las dinámicas internas, la toma de decisiones, la planificación y el control financiero. Comprender la contabilidad es, por tanto, comprender a la empresa como sistema.

Volviendo a la analogía con el aprendizaje de idiomas, no basta con conocer el vocabulario: también es necesario dominar la sintaxis, es decir, cómo se estructuran los elementos para formar expresiones coherentes. En contabilidad, esta sintaxis se refleja en la lógica de los asientos contables, especialmente en el principio de partida doble, donde cada movimiento tiene su contrapartida, formando un sistema equilibrado. Visualizar el flujo y el equilibrio de estos movimientos ayuda a comprender la lógica interna del sistema contable. Podría pensarse incluso en un ‘libro de gramática’ contable, que estructure progresivamente los contenidos, desde los niveles básicos hasta las construcciones más complejas, como ocurre en el aprendizaje de idiomas.

Esta progresión estructurada, que comienza por identificar los elementos (vocabulario), pasa por conocer su relación (sintaxis) y culmina en la capacidad de comprender y producir textos complejos (informes, análisis, auditorías), refuerza la idea del estudiante como sujeto activo. Este sujeto no solo recibe información, sino que la analiza, la interpreta y la comunica. Fomentar la paciencia en este proceso, así como la constancia y el reconocimiento de los avances alcanzados, es parte esencial de una pedagogía orientada al crecimiento integral.

Como complemento metodológico, puede resultar muy útil la creación por parte de los propios estudiantes de un diccionario de términos contables y de un libro gramatical que recoja las principales estructuras que rigen los asientos, los balances y las cuentas de pérdidas y ganancias. Esta práctica no solo facilita la fijación del vocabulario técnico, sino que reproduce dinámicas propias del aprendizaje lingüístico, como la clasificación, la comparación y la sistematización. Elaborar estos materiales refuerza la comprensión y estimula una actitud proactiva hacia el conocimiento, permitiendo al estudiante construir una herramienta de consulta personalizada que puede acompañarlo a lo largo de su formación. Asimismo, será oportuna una estructuración gradual de la dificultad en los ejercicios que facilite el aprendizaje mediante la progresión de tareas que desafíen a los estudiantes sin llegar a ser inalcanzables.

La metáfora de la contabilidad como idioma tiene su respaldo en estudios de autores prestigiosos como Horngren *et al.* (2012), quienes sostienen que la

contabilidad proporciona las herramientas necesarias para interpretar y comunicar la información económica de una empresa. De forma análoga a aprender un idioma, los estudiantes deben dominar una serie de términos y conceptos básicos antes de poder construir un análisis más complejo. Este enfoque metodológico, inspirado en el aprendizaje de lenguas, se basa en la idea de que los estudiantes deben familiarizarse con el vocabulario y las estructuras fundamentales del idioma contable, y luego, a medida que avanzan en el curso, deben ser capaces de utilizar este conocimiento para comprender fenómenos más complejos y aplicados.

En esta línea, Newman destacaba que el conocimiento es entonces la condición indispensable para la expansión de la mente, y el instrumento para alcanzarla; esto no puede negarse, debe insistirse siempre en ello; lo tomo como un primer principio⁵. Así, el aprendizaje de la contabilidad no debe verse como una acumulación de datos o procedimientos, sino como un proceso formativo que contribuye a la maduración intelectual del estudiante.

Una estrategia didáctica especialmente valiosa en la enseñanza de la contabilidad consiste en la incorporación sistemática de casos reales y noticias económicas recientes, como operaciones empresariales relevantes, escándalos contables, informes de resultados o transformaciones regulatorias. Estos casos permiten contextualizar los conceptos teóricos y ayudan al estudiante a comprender cómo se materializan en situaciones concretas. Al enfrentarse a ejemplos auténticos, los estudiantes no solo adquieren una mayor comprensión del lenguaje contable, sino que también desarrollan una mirada crítica sobre la función de la contabilidad en la economía, la fiscalidad o la responsabilidad corporativa. La revisión de estados financieros publicados, el análisis de las decisiones contables adoptadas por distintas empresas y la discusión de sus consecuencias legales, fiscales o reputacionales fomenta un aprendizaje significativo y aplicado, que va más allá de la mera resolución mecánica de asientos. Además, al incorporar fuentes de prensa económica, informes de auditoría o memorias anuales, se estimula la competencia informacional y se afianza el hábito de relacionar teoría y práctica, formando estudiantes más atentos al entorno y capaces de interpretar la realidad económica con criterio profesional.

Esta práctica no ha estado libre de análisis y son diversos los estudios que evidencian beneficios sobre la enseñanza basada en casos prácticos, como el de la Universidad de Alicante (Arias Vera *et al.* 2021), analizando el caso de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, donde se implementó una aplicación educativa para la enseñanza de la contabilidad básica, integrando casos reales en el proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron una mejora significativa en la comprensión de los conceptos contables por parte de los estudiantes, así como un aumento en su motivación y compromiso con la asignatura. El proyecto de innovación docente “Asesoría financiera en el aula”, desarrollado en 2023 por un

⁵ Newman (1996), *The idea of a university*. Discourse VI, n. 3

equipo de la Universidad Pública de Navarra, podría constatarse como otro caso de éxito, integrando el aprendizaje basado en problemas y la gamificación digital, y donde los estudiantes elaboran informes de viabilidad financiera para inversiones reales, como la adquisición de autobuses de bajas emisiones por parte de empresas locales. Esta metodología ha mejorado la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. La Universidad de Almería hizo lo propio en 2024, a través del proyecto de innovación docente “*Advance Investment Group (AIG)*”, donde un equipo de profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de dicha universidad organizaron el primer “*AIG Investor Day*”, una jornada donde los estudiantes pudieron preguntar y debatir sobre cuestiones relacionadas con los mercados financieros, talleres prácticos de inversión en directo en los mercados financieros y un debate sobre finanzas personales.

Si prestamos atención a los elementos comunes de los anteriores casos de éxito, podríamos identificar cinco rasgos esenciales en todos ellos. La selección adecuada de casos y noticias es el primer pilar que debemos destacar, procurando elegir aquellos más relevantes, actuales y alineados con los objetivos de aprendizaje de la asignatura. El uso de nuevas tecnologías también es un factor a tener en cuenta para atraer la atención del alumnado, fomentar sus destrezas digitales y ayudarle su adaptación al nuevo entorno económico una vez que abandone la universidad. La integración con el plan de estudios es otro aspecto diferenciador en el éxito de este modelo de aprendizaje, debiendo estar incluidos de manera coherente en el currículo, complementando y reforzando los contenidos teóricos. Un cuarto rasgo sería la participación del alumnado, a través de actividades que promuevan la discusión, el análisis crítico y la resolución colaborativa de problemas se ha puesto de manifiesto en todos los proyectos presentados. Por último, resulta de extrema importancia realizar una evaluación al proceso de formación, que permita retroalimentar el proceso de aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario.

Una propuesta metodológica para consolidar el aprendizaje de la contabilidad es la implementación de una simulación contable de un ejercicio económico completo que acompañe al estudiante a lo largo del curso académico. Esta actividad consiste en la creación de una empresa ficticia —individual o en grupos— que los estudiantes deben gestionar desde el punto de vista contable: registrando operaciones, elaborando estados financieros, interpretando resultados y tomando decisiones. A lo largo del cuatrimestre, se plantean situaciones diversas: compras y ventas, financiación, inversiones, ajustes contables, entre otras. El docente actúa como supervisor o asesor contable, planteando nuevos retos en función de la evolución del proyecto. Esta práctica permite integrar progresivamente los contenidos del curso, facilita la comprensión del ciclo contable completo y refuerza el sentido de la contabilidad como sistema de información para la toma de decisiones. Además, ofrece la posibilidad de adaptar el nivel de dificultad del ejercicio y la complejidad de los casos propuestos, permitiendo diseñar escenarios más o menos habituales en la práctica profesional. De este modo, se pueden incorporar situaciones realistas,

actualizadas y acordes al nivel de la clase, favoreciendo un aprendizaje más significativo, contextualizado y flexible. Al implicar activamente al estudiante en la creación y evolución de su propia empresa, se estimula la motivación, el compromiso y el trabajo en equipo, al tiempo que se genera un espacio de aprendizaje experiencial donde el error se convierte en una oportunidad formativa. Además, este tipo de simulaciones favorece el desarrollo de competencias transversales como la planificación, la argumentación o la comunicación escrita de resultados.

Esta propuesta se combinaría con herramientas digitales que mejoren la experiencia del estudiante y faciliten la comprensión de los diferentes conceptos. Esto es, el acceso ampliado y flexible a los contenidos mediante el aprendizaje asincrónico mediante el uso de plataformas digitales permite el acceso a materiales (videos, documentos, grabaciones) en cualquier momento y desde cualquier lugar, favoreciendo el aprendizaje al propio ritmo del alumno. Además, estas plataformas eliminan barreras físicas y temporales, beneficiando especialmente a estudiantes que trabajan, viven lejos del campus o tienen algún problema de movilidad.

La motivación y compromiso de los alumnos podría verse beneficiada también a través de herramientas de gamificación que utilizan mecánicas de juego para incrementar la participación y la retención de conocimientos (Kahoot, Quizizz o Classcraft). En esta línea también se encuentran las herramientas de aprendizaje personalizado, permitiendo adaptar los contenidos a los estilos de aprendizaje de cada estudiante (Moodle, Canvas o Microsoft Teams). Parece innegable que las habilidades digitales son cada vez más demandadas en el mercado laboral. La universidad no puede ser ajena a este hecho, por lo que integrar estas tecnologías en la enseñanza tradicional podría promover competencias tales como el uso profesional de hojas de cálculo y software contable, una adecuada navegación segura por entornos digitales, o un análisis de datos y visualización más completo y preciso a través de herramientas como Power BI. Además, en el plano colaborativo, el fomento al uso de herramientas colaborativas como Google Doc o Notion permitiría el trabajo en equipo en tiempo real, incluso entre alumnos ubicados en distintos lugares.

En el caso de los docentes, resulta de especial utilidad fomentar el uso de plataformas LMS (*Learning Management Systems*), tales como BlackBoard, permitiendo recopilar datos sobre el progreso del alumno, así como de su involucración en la asignatura. Con estas herramientas de analítica educativa, los docentes podrían detectar a tiempo a estudiantes con dificultades, identificar patrones de éxito o fracaso, o incluso personalizar el acompañamiento docente.

El uso de esta tecnología podría acompañar la metodología propuesta siempre que se cuenten con elementos esenciales y suficientes de seguridad que permitan garantizar tanto la autoría del trabajo que realiza el estudiante en su proceso de aprendizaje, como el correcto desarrollo de los procesos de evaluación.

5. CONCLUSIONES

La metodología de aprendizaje del campo de contabilidad en los estudios de grado enfrenta desafíos significativos en el contexto actual como es el uso de la tecnología y la inteligencia artificial. Sin embargo, estos desafíos también representan oportunidades para innovar y mejorar la docencia. Comprender las características de las nuevas generaciones resulta esencial para adaptar las herramientas digitales, adoptar metodologías activas o para contextualizar la contabilidad en el entorno empresarial actual, permitiendo así a los profesores universitarios ofrecer una educación más efectiva y relevante.

Por su parte, los estudiantes que son capaces de controlar su proceso de aprendizaje y de establecer metas a largo plazo lógicamente obtienen mejores resultados académicos. Fomentar la reflexión profunda y hábitos de trabajo ayudará a los estudiantes a superar la tendencia a la gratificación inmediata.

Los enfoques pedagógicos planteados en este trabajo subrayan la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades y características del contexto actual. El papel del profesor universitario debe centrarse en la formación crítica y analítica de los estudiantes, promoviendo el pensamiento independiente y la resolución de problemas. La enseñanza de la contabilidad, como un idioma de los negocios, debe ser gradual y estructurada, siguiendo un proceso que permita a los estudiantes dominar primero los conceptos básicos antes de enfrentarse a los más complejos. Sin embargo, los retos generacionales, como la predominancia de las pantallas y la cultura de la inmediatez, requieren un enfoque equilibrado que combine métodos tradicionales con estrategias que fomenten la reflexión y la autorregulación en el aprendizaje. La aplicación de estos principios garantizará una experiencia educativa más completa y enriquecedora para los estudiantes, que no solo los prepare para el mundo profesional, sino también para ser pensadores críticos y autónomos.

Por último, resulta fundamental que las universidades y resto de instituciones educativas acompañen a los docentes en este proceso, proporcionando formación a profesores, recursos que faciliten la implantación metodológica, y un entorno que fomente la innovación pedagógica.

REFERENCIAS

- Arias Vera, J. A., Franco Blanco, L. D. C., Machado, J., Sánchez Castellanos, M. V., & Rojas Quitián, M. J. (2021). Experiencias de enseñanza y aprendizaje de la contabilidad básica a través del uso de una aplicación educativa. Caso Corporación Universitaria Rafael Núñez.

- Calvo, S. T., Cervi, L., Robledo-Dioses, K., & Rodríguez, C. P. (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. *Aula abierta*, 51(2), 121-128.
- Horngren, C. T., Sundem, G. L., & Elliott, J. A. (2012). *Introduction to financial accounting* (10th ed.). Pearson Education.
- Newman, J. H., Landow, G. P., Newman, J. E., Turner, F. M., Garland, M. M., & Castro-Klaren, S. (1996). *The idea of a university*. Yale University Press.
- Palazuelos, E., Montoya-del-Corte, J., San-Martín, P., & Diez-Busto, E. (2024). Relevo generacional y gestión del talento en auditoría de cuentas: una propuesta de apoyo desde la universidad. *Revista de Contabilidad y Tributación. CEF*, 181-198.

INTRODUCIR LA DESCOLONIZACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE MODA EN ESPAÑA: DE ALUMNO A ALUMNO

CARMEN BANIANDRÉS GÓMEZ

Universidad Francisco de Vitoria

Universidad Complutense de Madrid

carbania@ucm.es

carmen.baniandres@ufv.es

Resumen: El artículo ofrece reflexión personal sobre la experiencia académica y profesional de la autora en estudios de moda desde una perspectiva crítica y decolonial. Tras cursar un máster en Fashion Critical Studies en Central Saint Martins (Londres), su enfoque docente y profesional se transformó significativamente. Al regresar a España, incorporó estas enseñanzas en la asignatura de Diseño de Moda, especialmente en la parte teórica. La autora busca crear espacios pedagógicos que promuevan la reflexión, la autoconciencia y el pensamiento crítico en sus estudiantes. Un ejemplo de su compromiso es el proyecto “Protagonista de Moda: Re-imaginando la Historia”, que invita a cuestionar los relatos hegemónicos y eurocéntricos en la historia de la moda. El texto destaca cómo la moda puede ser una herramienta para repensar el pasado, visibilizar voces olvidadas y fomentar un pensamiento más inclusivo y ético en la academia y la industria, junto con los retos y dudas que surgen en este proceso.

Palabras clave: Descolonización; Posicionalidad; Educación; Diseño de Moda; Historia de la Moda

NOTA DE LA AUTORA:

Antes de comenzar con la lectura del artículo, quisiera mencionar que, si bien escribo sobre una experiencia profesional, ésta también tiene una gran carga personal; de ahí que hable en numerosas ocasiones en primera persona. Aunque no es algo a lo que esté acostumbrada al escribir en contextos académicos, en este caso he sentido una necesidad natural de hacerlo.

Considero que responde a dos motivos principales. El primero es que, como muchas personas que escogimos una carrera universitaria y profesional guiados por una vocación, me resulta muy difícil separar mi vida personal de la profesional. Mi trabajo condiciona, en muchas ocasiones, mi propia percepción de valor como persona y hay una entrega total hacia él. Esto puede ser positivo en cuanto al compromiso y responsabilidad que uno asume como docente y/o investigador (en mi caso, como doctoranda) pero también tiene un aspecto negativo: la dificultad para distinguir objetivamente entre ambos ámbitos, como el sentimiento de “fracaso” personal cuando no se llega a unos estándares preconcebidos. Esto es simplemente una observación que comparto, no una postura que busque defender. El segundo motivo es que creo y, por consecuencia, aplico en mi trabajo el concepto de *positionality* o posicionalidad. Una postura que se usa con frecuencia en el contexto anglosajón y que se entiende como la necesidad de ser conscientes de quiénes somos, de nuestro contexto y nuestras vivencias, ya que influyen inevitablemente en nuestra investigación. Y no se trata de una postura meramente personal o que se quede en el ámbito privado, es una parte integral de la investigación y una que se comunica, por ejemplo, al inicio de un artículo. Resalto el término *ser conscientes* porque no se trata de que aquello nos limite o impida abordar una investigación u otra – no se trata de ser prisioneros de ello-, pero sí considero que estos factores nos condicionan y afectan nuestro enfoque o, al menos, pueden llegar a hacerlo si no tenemos las herramientas suficientes para desligarnos de él. En mi caso, soy una mujer blanca, española, de 29 años que, al abordar un tema como la descolonización, debe ser consciente de la educación recibida (anglosajona pero también cristiana-católica) y del contexto occidental en el que se encuentra, aunque esto no me impida tratar, estudiar, defender ni aplicar dichos temas en mi trabajo.

1. MI INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS CULTURALES Y A UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL: LOS ESTUDIOS DE CRÍTICA DE MODA

En enero de 2022 me mudé a Londres para hacer un MA (Master of Arts) denominado *Fashion Critical Studies* en la universidad de Central Saint Martins, una de las instituciones de mayor renombre en cuanto a estudios de moda y que forma parte de University of the Arts London. La decisión de realizar este segundo máster surgió a raíz de un artículo que elaboré junto a compañeras del Centro de Investigación en Moda y Fenómenos Contemporáneos de la Universidad Villanueva. Dicho trabajo fue presentado en el congreso de comunicación de moda FACTUM 2021, celebrado en la Universidad de Navarra y organizado por el ISEM Fashion Business School, la Universidad Italiana de Suiza y la Universidad de Navarra. Ese mismo año, Springer publicó las actas del congreso incluyendo nuestro artículo titulado *Virgil Abloh's Contemporary Discourse: An Academic Approach to His Communication Strategies*.

El artículo aborda la figura de Virgil Abloh (1980-2021), quien en ese momento aún vivía. Abloh fue un diseñador (en el sentido más amplio de la palabra) estadounidense de padres inmigrantes ghaneses que logró desafiar y traspasar las estructuras tradicionales de la industria de la moda, para convertirse en uno de los grandes diseñadores y fenómenos de la moda contemporánea. El estudio analizaba su trayectoria profesional desde una perspectiva académica, centrándose en su enfoque interdisciplinario y en su proceso creativo (el conocido como “Personal Design Language”) con el fin de conocer sus estrategias de comunicación. Además, se exploran sus opiniones sobre el diseño, la educación y la justicia social.

Aun siendo cuatro autoras, mi trabajo cercano con una de ellas, María Rufat, quien había cursado el máster previamente, me animó a presentar mi convocatoria. La razón principal que me llevó a *aplicar* a este máster fue una combinación de factores, entre los que destaco el darme cuenta de que, a pesar de contar con una sólida base en Historia del Arte, así como con investigaciones previas en el ámbito de la moda y una formación autodidacta alimentada por mi propio interés personal, mi perfil académico seguía siendo uno tradicional. Sentía que no disponía de las herramientas necesarias para progresar como investigadora y profesional en este campo.

Cabe mencionar que el MA formaba parte de uno mayor, *MA Fashion Communication*. Bajo el paraguas de este mismo, además de *Fashion Critical Studies*, también estaba *Fashion Journalism*, es decir, periodismo de moda, y *Fashion Image* o imagen de moda, que estaba destinado a fotógrafos, estilistas y todos aquellos que trabajan en la construcción de la imagen. A pesar de la independencia de cada uno, principalmente por las diferentes metodologías de trabajo, compartíamos clases y proyectos, lo que daba una mayor globalidad y perspectiva a nuestro trabajo y, por tanto, lo enriquecía. De hecho, uno de los objetivos del máster, ahora denominado *MA Fashion Communication: Histories and Theories*, era ofrecer “an academic approach to the study of fashion cultures in a global context” (Kutesko, 2022), y explorar la moda como “object, image, text, idea, practice and experience” (Kutesko, 2022). Es decir, aunque se trataba de un máster teórico, enfocado a la academia, no por ello era estático, y se daba una gran importancia que fuera una teoría aplicada. Esto era especialmente relevante porque lo que no se pretendía o, al menos no se esperaba de nosotras, un aula formada exclusivamente por mujeres, es que aquellas teorías tan relevantes y actuales no se quedaran ancladas en ese ámbito académico.

Existía una firme convicción de que era posible ofrecer una nueva visión de la moda y contribuir a un cambio en la percepción de la misma por la sociedad y dentro de la propia industria, por muy pequeño que fuera aquel y con independencia de la profesión (al igual que yo soy profesora, mis compañeras trabajan de *copywriters*, analistas de tendencias o en *brand strategy*). La mejor manera de lograrlo era, en primer lugar, cambiando nuestra propia perspectiva: cuestionando las visiones

eurocéntricas dominantes, incorporando nuevas teorías y metodologías, y alejándonos de una bibliografía hegemónica para adoptar una mirada más amplia. Nos centramos en adoptar miradas decoloniales, de género y de clase. Finalmente, se trataba de asumir esa transformación como propia —no como una imposición— y de creer firmemente en ella. En definitiva, de romper desde dentro con un sistema que, aunque en gran medida está obsoleto, sigue siendo resistente al cambio, impulsadas por el compromiso con nuestra profesión y por el amor por la moda.

En este sentido, es innegable que el sistema anglosajón, en cuanto a estudios de moda se refiere, lleva una clara ventaja respecto al español. Y, por supuesto, al profesorado que continuaba empujando por la excelencia y la especialización en los estudios de moda, que estaban acostumbrados a “retar” a la academia, aun siendo parte de ella. Destaco a Elizabeth Kutesko y Tanveer Ahmed, en quienes pienso a menudo y han sido un ejemplo a seguir en mi pequeña trayectoria como docente.

Así, la realización de este máster marcó un antes y un después tanto personal como profesionalmente.

2. DE “RE-IMAGINING FASHION’S HISTORIES” A “PROTAGONISTA DE MODA, RE-IMAGINANDO LA HISTORIA”

2.1. “Re-imagining Fashion’s Histories”

Al volver de Londres, en septiembre de 2023 inicié mi carrera como docente en la Universidad Francisco de Vitoria impartiendo la parte teórica de la asignatura de Diseño de Moda. Desde el momento de mi incorporación se me trasladó el interés de la universidad en que integrase los conocimientos adquiridos durante mi formación en Central Saint Martins, y así he procurado hacerlo desde entonces.

Esta asignatura se imparte en 4º de carrera del Grado de Diseño, es de carácter obligatorio y tiene 6 créditos. Está dirigida a estudiantes que han sido formados en diversas áreas del diseño (como el gráfico, editorial o web), los cuales, además, tienen una educación humanista ya que el grado cuenta con asignaturas como Historia de las Civilizaciones, Historia del Arte o Estética.

Diseño de Moda es una asignatura que se desarrolla durante el primer cuatrimestre con una carga lectiva de tres horas semanales: una hora y media destinada al contenido teórico y otra hora y media enfocada al trabajo de taller. Dada esta estructura, el tiempo disponible es limitado, por lo que la asignatura busca ofrecer una visión general, pero sólida, de los fundamentos del diseño de moda. De ahí que esta se divida en dos partes, la de contenido teórico - impartida por la autora y esencial a la hora de desarrollar conceptualmente una colección y tener cultura de moda- y la de contenido práctico - impartida por mi compañera y enfocada en la parte de taller

de moda donde se les da las herramientas y las técnicas para la comprensión técnica y la creación de una prenda.

La parte de teoría se articula en torno a los siguientes contenidos: Historia de la Moda, Análisis de Tendencias (y, en general, investigación de moda), Figurinismo e Ilustración de Moda, Dirección de Arte y, finalmente, Proyecto Personal (donde se enseña al alumno a elaborar un proyecto de moda). Este contenido está enfocado en el Proyecto final que es, como su propio nombre indica, el equivalente al examen final de la asignatura y que consiste en la elaboración de una colección de moda.

En cuanto a las tareas, en la parte de contenido teórico se asignan tres trabajos: “Protagonista de Moda: Re-imaginando la Historia”, “Análisis de Tendencias” y “Diseño de Figurines”. Para este artículo me centraré en la primera tarea.

La tarea de “Protagonista de Moda” es una que se propone una vez acabado el temario de Historia de la Moda y que bebe directamente (y hace un guiño a su nombre) de una de mis clases en el MA de *Fashion Critical Studies*. Cada viernes, durante el primer cuatrimestre teníamos una asignatura llamada “Re-imagining Fashion’s Histories”, creada por Elizabeth Kutesko, directora académica del máster, e impartida por la misma junto a Tanveer Ahmed e Isabella Coraça. La introducción a la asignatura decía así: “we take key protagonists from history whose voices have not yet been heard and push them to the fore, using the personal to address the absences and biases of the “canon” and re-write fashion’s histories” (Kutesko, 2022).

Se trataban de unas clases donde se proponía una forma crítica y decolonial de estudiar la historia de la moda, cuestionando la narrativa tradicional (eurocéntrica y lineal) e incluyendo voces ignoradas, especialmente las no occidentales. Se nos invitaba a los estudiantes a imaginar futuros alternativos y a repensar el papel del ser humano, la belleza y el diseño desde nuevas perspectivas. No buscaba ser “an exhaustive or encyclopaedic history of fashion, but rather a dress rehearsal in how we can begin to decentre Western colonial beauty ideals and design practice.” (Kutesko, 2022).

A partir de una primera clase titulada “Exploding Fashion: Unlearning Imperialism” donde se nos introducía a los autores y metodologías de descolonización, se comenzaba con las clases o seminarios dedicados a esos protagonistas que fueron los siguientes: Zuzu Angel, John Chilembwe e Isaiah Shembe y Chas Kuperstein. También se consideraban movimientos y grupos sociales como los clubs de *dance music* en Londres a través de la figura de Ray Kinsella, quien aportó su visión de los hechos de manera autobiográfica y es además profesor en UAL, y objetos o herramientas de trabajo como la máquina de coser o la cámara de Alice Austin.

Otra cosa que destacaría del MA fue la base los estudios culturales de las que partía, así como la amplitud de perspectivas y miras en cuanto a temario y bibliografía. Lejos de ajustarnos a uno propiamente de moda, tal y como se demostró en esta clase dedicada a la máquina de coser utilizando una perspectiva marxista, se

buscaba estudiar la moda “through the critical lens of art history, sociology, geography, literature, politics and anthropology” (Kutesko, 2022).

2.2. Historia de la Moda (en clave decolonial)

Como se ha mencionado anteriormente, la tarea “Protagonista de moda: Reimaginando la historia” se asigna una vez finalizado el temario de Historia de la Moda. Aunque algunos alumnos del Grado en Diseño ya cuentan con cierta base en esta materia —al haber elegido el diploma en “Diseño de Moda”, es decir, la especialidad de diseño de moda dentro de su grado y contar con materias como Historia de la Moda y de las Tendencias —, la mayoría llega a la asignatura sin conocimientos previos. Por esta razón, imparto el contenido desde “cero”.

Dado el número limitado de sesiones que puedo dedicar a Historia de la Moda, decidí empezar esta parte de la materia a mediados del siglo XIX con Charles Frederick Worth, Eugenia de Montijo y la instauración del sistema de alta costura. Ese período es relevante en cuanto a que se crea el concepto mitológico de París como símbolo de la modernidad y del lujo. Y finalizó en el siglo XXI, principalmente porque son muchos los alumnos apasionados del *streetwear*.

En los dos cursos que he dado Diseño de Moda, esta programación ha funcionado y he logrado llegar a esos objetivos.

Entonces, ¿de qué manera intento implementar una perspectiva decolonial dentro de este temario? Pues bien, mi planteamiento es el siguiente: por cada período de la historia, incorporo figuras relevantes o movimientos y/o grupos sociales que no pertenecen al curricular típicamente occidental de la moda. Además, intento que esas figuras tengan un atractivo y una conexión con lo popular.

Por ejemplo, cuando llega el momento de dar la alta costura después de la Segunda Guerra Mundial, además de centrarme en la alta costura parisina con figuras como Christian Dior o el español Cristóbal Balenciaga, resalto a Ann Lowe, diseñadora de alta costura en la década de los 50 en Estados Unidos. Una figura luchadora, que vistió a la alta sociedad norteamericana y es autora del vestido de novia de Jacqueline Lee Bouvier cuando se convirtió en Jackie Kennedy en 1953. Esto fue gracias a su madre, que era clienta asidua de Lowe. A pesar de todo su trabajo y de, literalmente, haber logrado el mayor éxito de cualquier diseñador, la realidad es que era una diseñadora endeudada: no le pagaban la totalidad de sus servicios porque sus clientes consideraban que, al ser una diseñadora negra, no lo merecía. Y aquello iba acompañado de que no se reconociera públicamente su trabajo. Ni siquiera la propia Jackie, cuyo marido apoyaba a Martín Luther King, lo hizo, aunque si se cree que pagó sus deudas de manera anónima.

A partir de Ann Lowe, cuando avanzamos hacia los años 60 y 70, los alumnos son capaces de valorar y entender la relevancia del lema “Black is Beautiful”,

utilizado durante el movimiento por los derechos civiles dentro del contexto de Black Power Movement, que reclamaba la identidad estética y visual de las comunidades afrodescendientes y las culturas negras en general. O el reconocer el trabajo de Donyale Luna, la primera supermodelo negra que apareció en la portada del *Vogue* británico en mayo de 1966.

Asimismo, es aquí donde considero que enfrento el primer reto al intentar implementar esta perspectiva. Si bien introduzco la mirada decolonial al impartir Historia de la Moda —y procuro mantenerla e integrarla lo mejor posible dentro del tiempo y el marco de la asignatura—, la realidad es que sigo enseñando, en su mayor parte, una historia de la moda occidental. Me digo a mí misma que, al final, me ajusto al tiempo disponible y priorizo enseñar aquello que considero más conocido, fundamental o útil para su futuro profesional (“la base”).

Sin embargo, al terminar de impartir la asignatura, me surge otra pregunta: ¿será que, al separar la historia de la moda tradicional y occidental de aquellas figuras o relatos decoloniales, continúo perpetuando una separación? Es decir, ¿sigo presentando una historia “importante”, “necesaria” por un lado y, una historia “de nicho”, “alterna”, por otro? ¿Y si, en lugar de separar la historia tradicional de aquella que introduce una mirada decolonial, comienzo desde el inicio con una historia de la moda desde la descolonización, asumiéndola como la única forma válida de narrarla, sin necesidad de establecer divisiones, sino ejerciendo esa integración desde el principio? Para mí, estas cuestiones son unas de carácter moral que me devuelven a ese dilema entre lo profesional y lo personal que mencionaba al principio del artículo en “Nota de la autora”.

De un modo u otro, mientras me debato a responder a esas preguntas, siempre hay una cuestión que debo abordar en cualquiera de los dos enfoques y es la de explicar esta perspectiva decolonial. Tal y como hacían mis profesoras en Central Saint Martins, iniciando esa asignatura con una introducción a autores, metodologías y una bibliografía decolonial, por mi parte considero que debo hacer lo mismo, adaptándome a la naturaleza de la asignatura. Es decir, aun pudiendo plantearme la opción de, como mencionaba anteriormente, comenzar a dar la historia de la moda desde un inicio con una mirada decolonial - “asumiéndola como la única forma válida de narrarla, sin necesidad de establecer divisiones, sino ejerciendo esa integración desde el principio”- es vital explicar que ha habido una historia hegemónica y que corrientes recientes de pensamiento optan por introducir, considerar y estudiar nuevas narrativas para no sólo romper con esa hegemonía, también para tener una perspectiva global de la historia.

Este es, probablemente, el punto más difícil y las razones son diversas: los alumnos tienen un desconocimiento general sobre la descolonización en su conjunto, por una falta de formación en la educación superior y en la propia universitaria y lo suelen asociar a las connotaciones negativas que ven en los medios de comunicación. Por ejemplo, muchos de ellos se quedan con el titular y piensan inmediatamente en

la idea de “desmantelar los museos”. También el hecho que, para explicarla adecuadamente, es necesario estar bien preparado y contar con una apertura intelectual. En muchas ocasiones me encuentro a mí misma diciéndoles que no se trata de romper o dejar de lado una historia para adoptar otra, sino de tener una mayor perspectiva de la primera - de la siempre aprendida-, de tener en consideración otras posturas y miradas; de no relegarnos a los mismos autores ni mirar a otras culturas únicamente desde nuestra propia perspectiva. Para mí, es la visión más importante.

En torno a esta última cuestión hago un inciso: si bien puede haber alumnos que no tengan un interés en considerar esta apertura decolonial, también hay otros que, simplemente, no tienen un gran interés por la asignatura por lo que tampoco desean profundizar en estas cuestiones. Y, por supuesto, debo resaltar a muchos otros que sí tienen esa capacidad y deseo de comprender más allá de lo conocido, y otros que, hacen ese esfuerzo por tener un buen seguimiento de la clase y hacer un excelente trabajo en la práctica.

En definitiva, esta explicación de la perspectiva decolonial es fundamental, porque, por más que uno aspire a un futuro en el que esta visión esté plenamente asumida, lo cierto es que aún no es la realidad. Por eso, es necesario introducirla, contextualizarla y sostenerla desde el comienzo.

2.3. “Protagonista de moda, Re-imaginando la Historia”

Como se ha mencionado anteriormente, una vez finalizado el contenido de Historia de la Moda, se lanza la práctica. Se debe decir que del curso 2023-2024 a este curso (casi) pasado 2024-2025, se percibió una mayor aceptación a estas teorías, que en parte se achaca a un alumnado que tenía un mayor contacto con la moda contemporánea. Por ejemplo, muchos alumnos tenían pasión por el *streetwear* o por Martin Margiela, ambos disruptores en sus propios términos.

La memoria de la práctica dice así:

Este trabajo tiene como objetivo buscar una figura menos explorada o, excluida, de la Historia de la Moda tradicional y occidental, para que, entre todos, podamos descubrir nuevos creadores que expandan nuestros conocimientos acerca de la moda y, por tanto, puedan ayudarnos a re-imaginar las narrativas establecidas en la Historia de la Moda.

Os animo a pensar fuera del mundo occidental, pero también estaría abierta a que eligierais un protagonista que, aunque pertenezca a Occidente, haya sido excluido o marginado del sistema de la moda debido a su condición y clase social, por cuestiones de raza, culturales, económicas, o nacionales, entre otras. Tampoco tiene por qué ser uno completamente desconocido. No se trata de un proyecto por el que vosotros tengáis que "descubrir" a alguien completamente nuevo, pero sí de presentar a individuo o grupo que, aun creando y participando de la moda, por esas

condiciones mencionadas anteriormente, haya sido apartado de la industria y/o de la historia de la moda, o que, por esas mismas características, le haya sido difícil acceder a las mismas, aunque luego haya conseguido algún triunfo posterior.

No tenéis por qué limitaros a un diseñador de moda; de hecho, sería excelente que “desafiarais” ese término, qué se ha considerado “moda” y qué no. Si tenéis en mente una tribu urbana, un colectivo, un estilista, fotógrafo o alguien que simplemente haya tenido un impacto, ya sea mayor o menor, o que haya dedicado su vida o profesión a la moda, eso también es válido.

Sí que os pediría que os centrarais en el mundo contemporáneo, por ajustarlo a la materia que damos en clase, es decir, a partir del siglo XIX. Pero, de nuevo, no quiero limitaros y, ante la duda, siempre podéis consultarlo conmigo antes. Os animo a ir más allá, a ser curiosos y a ser creativos en vuestra investigación.

A modo de inspiración, podéis comenzar buscando en las bases de datos de los museos Victoria and Albert, Metropolitano de Arte de Nueva York e incluso dentro del Museo del Traje y otros museos más pequeños como el Fashion and Textile Museum de Londres. Pensad en alguna película que os haya inspirado, algo que creáis que está menos explorado. Incluso un/a modista, una costurera o algún sastre que tengáis cerca. Son voces que a menudo son pequeñas pero que tienen mucho que aportar. Y, por supuesto, las redes sociales, en particular TikTok, también pueden ser buenas herramientas de búsqueda. Recordad que son lugares donde se forma mucha comunidad y hay cuentas dedicadas a este tipo de difusión.

Contenido del ejercicio:

1. **TEXTO:** Descripción del personaje o grupo. Formato PDF, extensión mínima de 650 palabras y máxima de 1000. Explicad quién/quienes son, por qué lo habéis elegido, por qué ha sido excluido y/o marginado y por qué su historia aporta a la Historia de la Moda. Si deseáis proporcionar más información válida, no me opondré a ello, pero tened en cuenta que la idea es crear una presentación breve.
2. **IMPORTANTE:** Tened en cuenta que lo más importante del ejercicio es el enfoque y que responda a la pregunta de la tarea: que se muestre a un personaje o grupo desconocido, que haya desafiado a la industria de la moda, que haya sido marginalizado o excluido del sistema, todo ello por su condición X.
3. **MAQUETACIÓN LIBRE:** Aportación visual. Maquetación libre, se valorará la presentación visión-editorial del documento

Esta memoria es la de este último curso, que fue levemente modificada de la del 2023-2024. Los cambios principales fueron los siguientes: si bien el primer curso se intentó que el alumno buscará un protagonista que no fuera de Occidente, no fue

realista. Por ello se estableció lo siguiente: “aunque pertenezca a Occidente, [que] haya sido excluido o marginado del sistema de la moda debido a su condición y clase social, por cuestiones de raza, culturales, económicas, o nacionales, entre otras.”

Aunque se intentó animar a los estudiantes a elegir protagonistas que no fueran ampliamente conocidos, de nuevo, esta propuesta no resultó del todo realista ya que, como se ha mencionado anteriormente, la mayor parte del alumnado no había cursado previamente Historia de la Moda. Por ello, se estableció que “no se trata de un proyecto por el que vosotros tengáis que ‘descubrir’ a alguien completamente nuevo, pero sí de presentar a individuo o grupo que, aún creando y participando de la moda, por esas condiciones mencionadas anteriormente, haya sido apartado de la industria y/o de la historia de la moda, o que, por esas mismas características, le haya sido difícil acceder a las mismas, aunque luego haya conseguido algún triunfo posterior”.

Por ejemplo, varios estudiantes presentaron diseñadores como Yohji Yamamoto, quien difícilmente podría considerarse un desconocido. A pesar de ser japonés y de que haya mantenido una estética ligada a su cultura, realmente su trabajo está ampliamente integrado y celebrado dentro del contexto occidental. En este caso, reconozco que también debí realizar un ejercicio de revisión y ampliar mis propias perspectivas; no necesariamente adaptándome al nivel del alumno, pero sí exigiendo desde su experiencia académica real. Si bien podemos considerar que al menos hubo un esfuerzo por ajustarse a lo pedido en la práctica pues, al fin y al cabo, Yamamoto es un diseñador japonés que, cuando llegó a París a finales de los años 80 junto a Rei Kawakubo, desafió al mercado occidental que al principio calificó sus diseños despectivamente como “Hiroshima chic” por la estética deconstructivista de aquellos. No obstante, se explicaba al alumnado que su figura no respondía exactamente a los criterios de la actividad, pues desde hace décadas forma parte del canon de la moda occidental.

Este ejemplo evidencia cómo, en determinadas circunstancias, la academia, los medios de comunicación e incluso la propia industria son capaces de aceptar y asimilar otras culturas como parte del relato dominante, cuando así lo deciden.

Finalmente, se obligó a presentar una bibliografía. Esta es una de las cuestiones que más me preocupan como docente y es el tener que obligarles a poner la bibliografía y a citarla correctamente. Como se ha resaltado, es importante también hacer una revisión de la bibliografía que se utiliza dentro de los estudios de moda.

Otro gran cambio que se hizo de un curso para otro vino a raíz de comprender la gran dificultad que tenían los alumnos a la hora de entender qué es lo que se les pedía. Por mucho que resaltara en clase a esas figuras como Ann Lowe, seguían sin entender que pudiera haber una historia de la moda desconocida, que ha sido ocultada, en la que creadores no han tenido la oportunidad de tener una presencia en la industria por el mero hecho de ser quienes son. A pesar de mis esfuerzos por hacer una memoria clara, extensa, explicativa, con recursos adicionales a los que ya tienen

en la bibliografía de la Guía Docente (así como otros recursos que subo al aula virtual) e incluso un lenguaje “cercano”, la realidad es que no habían hecho una práctica parecida anteriormente. A raíz del aluvión de mensajes y preguntas en torno a la misma, me vi en la obligación de pensar en una solución.

Tras ese primer año, decidí explicarles la tarea de “Protagonista de Moda” más a fondo, utilizando un caso práctico y dedicándole parte de una clase. Es decir, explicarles como yo haría la práctica. Aunque hubiese intentado durante las clases de Historia de la Moda hacerlo, la realidad es que este método funcionó y fueron pocos los que no aprobaron. Mi caso práctico, como no podía ser de otra manera, era Virgil Abloh. Al ser una figura que muchos de ellos conocen e incluso admirán, además de una figura que personalmente respeto, fue un acierto a la hora de buscar otras figuras del estilo.

Les expliqué cómo Virgil Abloh, hijo de inmigrantes de Ghana criado en los suburbios de Chicago, estudió ingeniería para honrar el esfuerzo de sus padres. Tras un máster en arquitectura en la escuela de Mies van der Rohe, comenzó a trabajar como DJ, lo que le llevó al diseño y a conocer a Kanye West. Juntos colaboraron en proyectos como el disco *Yeezus*, y West fue clave para que Abloh pudiera acceder a la Semana de la Moda de París, aunque inicialmente no lograron entrar a ningún desfile, reflejando cómo el mundo de la moda rechazaba a alguien de su perfil.

De esa semana de la moda en París hay un testimonio fotográfico de gran valía, la que sacó Tommy Ton (2009), uno de los iniciadores de la fotografía de *streetstyle*, en la que aparecen West y Abloh cubiertos de firmas en modo de prendas y marroquinería, en un intento de legitimar su presencia en la semana más importante de la moda. Si bien Abloh no era tan conocido como West, la realidad es el que el freno a su entrada a desfiles era por su condición de rapero -y negro-, un género musical que hasta día de hoy continúa siendo deslegitimizado. En parte, por venir de una comunidad, la negra y principalmente la afroamericana.

En ese momento, Abloh ya había lanzado su firma *Off-White*, con gran éxito entre la juventud y su comunidad, a quienes quiso dar visibilidad e inclusión en la industria. Con el tiempo, Virgil pasó de *outsider* a *insider*: de un diseñador no tradicional, hijo de inmigrantes, cuya firma mezclaba *streetwear* y alta cultura, a ser en 2018 el primer director creativo afroamericano en Louis Vuitton, parte del grupo LVMH. A pesar de que esto simbolizara su aceptación dentro del núcleo de la industria, Abloh mantuvo su perspectiva de *outsider*, usando su plataforma para introducir nuevas narrativas e impulsar la inclusión en el mundo de la moda. Firme defensor de su comunidad, de la juventud y de la educación, este ejemplo sirve a los alumnos para comprender cómo con trabajo, visión y creatividad es posible traspasar un sistema que rechaza a ciertos individuos basados en su cultura, descendencia, comunidad, color de piel o género. Virgil es un ejemplo de lucha contra un sistema desde el diseño.

Al terminar de explicar la práctica usando el ejemplo de Abloh pregunté: “¿se ha comprendido entonces lo que quiero?” Y hubo un unánime: “sí”.

2.4. Resultados de la práctica

A la hora de evaluar la práctica, se procede a través de la siguiente rúbrica:

Protagonista de la Moda		
Ya ha clasificado estudiantes con esta rúbrica. Cambios mayores podrían afectar sus resultados de evaluaciones.		
Criterios	Calificaciones	Pts
Elección del Protagonista Originalidad e interés de la propuesta, que se ajuste a los criterios de la tarea.	Esta área será usada por el evaluador para que pueda dejar comentarios relacionados al criterio.	2 pts
Análisis del Protagonista Investigación y análisis del protagonista. Descripción del personaje o grupo que se ajuste a los criterios establecidos de la tarea y responda a las preguntas planteadas. Es decir, su coherencia y su reflexión/razonamiento acorde con el objeto y fin del trabajo. Calidad de la bibliografía consultada.	Esta área será usada por el evaluador para que pueda dejar comentarios relacionados al criterio.	5 pts
Aportación y Presentación Visual Desarrollo del protagonista escogido a través de imágenes. Selección y calidad de las mismas y presentación visual del documento.	Esta área será usada por el evaluador para que pueda dejar comentarios relacionados al criterio.	2 pts
Corrección Formal del Texto Aspectos formales del texto. Redacción, ortografía, orden de las ideas. Bibliografía correctamente referenciada.	Esta área será usada por el evaluador para que pueda dejar comentarios relacionados al criterio.	1 pts
		Puntos totales: 10

Imagen 2. Captura de pantalla de la rúbrica de la práctica en el aula virtual Canvas

Fuente: elaboración propia

La categoría “elección del protagonista” tiene un valor de dos puntos, frente a cinco puntos para el “análisis del protagonista”, debido a un cambio en el curso 2024-2025. Esto se hizo porque el año anterior los estudiantes elegían protagonistas válidos, pero no justificaban ni profundizaban su elección desde una perspectiva decolonial, que es fundamental, al igual que la presentación visual y la corrección formal del texto.

Para el análisis de resultados se tomarán los datos del curso actual. Aunque no hay una comparación exacta de estos, este año se observan calificaciones más altas y prácticas más interesantes y alineadas con los objetivos de la asignatura, como se

puede ver a continuación, con los protagonistas (algunos de ellos repetidos en varias ocasiones) que los estudiantes que obtuvieron sobresalientes (9, 9.5 y 10):

- Dapper Dan, diseñador de moda de Harlem, conocido por su apropiación de logos de firmas de lujo en su línea de *streetwear*.
- Patrick Kelly, el primer afroamericano admitido en la Cámara Sindical de la Costura de París.
- La subcultura de Le Sape, originaria del Congo y célebre por su estilo sartorial.
- Sylvia Pankhurst, activista británica clave en la lucha por los derechos de las mujeres y la justicia social.
- Willi Smith, diseñador afroamericano, reconocido por su marca de ropa urbana.
- Elizabeth Keckley, modista nacida esclava que logró su libertad en el siglo XIX.
- Frances McLaughlin-Gill, primera fotógrafa de moda en firmar contrato con *Vogue*.
- Bethann Hardison, modelo y activista por la diversidad racial en los años 60 y 70.
- Zelda Wynn Valdes, diseñadora afroamericana, creadora del famoso traje de conejita de Playboy.
- Tyler Mitchell, fotógrafo afroamericano, fotografió a Beyoncé para *Vogue* en 2018.
- Rudi Gernreich, diseñador de los años 60 y 70, autor del “monokini” y activista LGBT.
- Kerby Jean-Raymond, diseñador afroamericano y fundador de Pyer Moss.
- Aurora James, diseñadora afroamericana que con su campaña 15 Percent Pledge visibiliza desigualdades raciales en la moda.
- El traje *zoot*, vestimenta masculina estilizada popular en los años 30 y 40 entre afroamericanos y comunidades latinas.
- Emilie Floge, musa de Klimt y promotora de la reforma del vestido, liberando a la mujer del corsé.
- Kansai Yamamoto, diseñador japonés que reinterpretó la indumentaria tradicional.

- La emperatriz Myeongseong y el *hanbok*, vestimenta tradicional coreana refinada por ella.
- Kwame Brathwaite, fotógrafo y activista afroamericano que promovió el lema *Black is beautiful*.
- (Chris) Seydou Nourou Doumbia, diseñador maliense conocido como padre de la moda africana.

En definitiva, todos ellos fueron protagonistas de gran interés, relevantes y bien alineados con los contenidos de la materia. Lo que ha demostrado esta práctica es que, cuando se brinda a los estudiantes una guía clara y se les invita a pensar desde una perspectiva crítica —en este caso, decolonial—, pueden surgir trabajos no solo bien realizados, sino profundamente significativos. La diversidad de protagonistas seleccionados este año, muchos de ellos poco conocidos en los relatos dominantes de la moda, revela una voluntad creciente por parte del alumnado de mirar más allá de los referentes habituales y abrir espacio a otras voces, otras narrativas, otros cuerpos.

Si bien se otorgaron un gran número de calificaciones sobresalientes y notables, fueron pocos los suspensos o no presentados. En estos últimos casos, fueron por elecciones de protagonistas totalmente lejanos al objetivo de la práctica, como pudo ser Coco Chanel.

3. CONCLUSIÓN

En conclusión, he querido compartir de manera honesta el proceso personal y profesional que supone ser una docente joven en continua formación. Este recorrido no solo implica una mejora pedagógica, sino también un compromiso por enriquecer los contenidos desde enfoques más justos y representativos.

En este camino, también hay espacio para reconocer errores y seguir aprendiendo. Cuando escribí el artículo sobre Virgil Abloh, por ejemplo, no incluí voces negras en la bibliografía, algo que hoy reconozco como una falta importante. Aunque en su momento consideré las fuentes utilizadas como relevantes, no tener en cuenta a autores racializados resta profundidad al análisis de una figura cuya influencia se entiende, precisamente, desde su impacto en la comunidad negra y en las juventudes racializadas. Esta experiencia me recuerda que enseñar también es continuar aprendiendo y revisar constantemente nuestras referencias y enfoques, ya que construir una docencia más crítica, más inclusiva y consciente es, sin duda, un proceso que no termina nunca.

REFERENCIAS

- Baniandrés, C (2022). Apuntes personales: *MA: Fashion Critical Studies*
- Baniandrés Gómez, C., Rufat, M., Martín-Escanciano, L., Villanueva Cobo del Prado, M.d.P. (2021). Virgil Abloh's Contemporary Discourse: An Academic Approach to His Communication Strategies. En: Sádaba, T., Kalbaska, N., Cominelli, F., Cantoni, L., Torregrosa Puig, M. (eds) *Fashion Communication. FACTUM 2021.* Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-81321-5_8
- Kutesko, E (2022). Birefing document *MA: Fashion Critical Studies* (2022)

FREAK SHOW IDENTITARIO Y PERSPECTIVA QUEER. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE 4º DE ESO

DIEGO RAMBOVA

Universidad Antonio de Nebrija

dmayoral@nebrija.es

Resumen: El capítulo presenta la propuesta pedagógica “*Freak show identitario*”, concebida a partir del documental *Paris is Burning* (1990) y dirigida a la asignatura de Expresión Artística del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Esta propuesta —diseñada en base al currículo LOMLOE— surge como respuesta al individualismo generalizado y a la escasa conciencia social detectados en los trabajos de los estudiantes al abordar la noción de identidad personal, en el contexto de una experiencia previa que está recogida en la publicación ««*Selfying*»: aproximaciones plásticas a la identidad. Una propuesta pedagógica para la asignatura optativa de Expresión Artística de 4.º de ESO”. El presente proyecto, de carácter teórico-práctico y elaborado a partir de aquella experiencia, se centra en la creación, por parte del alumnado, de un *display* cuya estética se nutre de los *freak shows* o espectáculos de fenómenos, elección que responde a una intención tanto lúdica como crítica. En él, los distintos participantes deben representar individualmente determinadas realidades identitarias de carácter social asignadas al azar, las cuales serán posteriormente fotografiadas por ellos mismos y expuestas en un panel colectivo creando un “foto-diagrama de barras”. Las identidades asignadas, que invitan a reflexionar críticamente desde una perspectiva *queer* sobre los estereotipos y los privilegios y desprivilegios devenidos de los mismos, se configuran a partir de la combinación de tres grupos de variables: un género (hombre, mujer o no binario), una orientación afectivo-sexual (heterosexual, homosexual, bisexual o asexual) y una profesión (enfermería, fútbol, mecánica o trabajo sexual). Más allá de fomentar una conciencia social crítica basada en la diversidad y la igualdad —principalmente adquirida mediante procesos de *insight*—, la propuesta contribuye al afianzamiento de técnicas plásticas previamente trabajadas, al tiempo que incorpora nuevas herramientas expresivas —habitualmente poco tratadas en la enseñanza media— como la escenografía, el estilismo/moda y la performance, poniendo especial énfasis en el trabajo colaborativo en equipo.

Palabras clave: Identidad; Conciencia social; Estereotipos; *queer*; moda; escenografía; propuesta pedagógica; expresión artística; 4º de ESO.

1. INTRODUCCIÓN

“*Freak show identitario*”¹ constituye una propuesta pedagógica que responde al currículo LOMLOE, ampliando y complementando la planteada en la publicación “«*Selfying*»: aproximaciones plásticas a la identidad. Una propuesta pedagógica para la asignatura optativa de Expresión Artística de 4.^º de ESO², manteniendo una continuidad tanto en su ámbito temático como en los objetivos y el enfoque didáctico.

La elaboración del presente plan educativo se sustenta en dos dimensiones pedagógicas interrelacionadas: una de índole conceptual y otra de carácter técnico-formal.

La primera atiende a la necesidad de que el alumnado cuestione y problematice el individualismo que puede derivarse del enfoque centrado en el estudio de la identidad personal –como se evidenció en las representaciones plásticas realizadas durante la propuesta pedagógica “*Selfying*”–, con el objetivo de poner el foco en la identidad colectiva. Esta reflexión se articula mediante una exploración de lo social desde una perspectiva identitaria –atendiendo a una mirada *queer*³–, a través de categorías vinculadas al género, al deseo y a la profesión. Se busca así reconocer, analizar y deconstruir los estereotipos que de ellas derivan y así como las realidades de privilegio y desprivilegio que conllevan. Si bien el énfasis está puesto en la dimensión colectiva de la identidad, es relevante señalar que también se subraya la importancia del trabajo colaborativo como elemento clave para el desarrollo de la propuesta.

La segunda dimensión alude a una revisitación de disciplinas previamente abordadas, así como a la experimentación con otras formas de expresión —como la escenografía, el estilismo/moda y la performance— que expanden los modelos disciplinares habitualmente trabajados en la enseñanza media.

¹ Quiero agradecer a la Prof. Dra. Ana Serrano Navarro y al Prof. Dr. Julio Romero Rodríguez por sus valiosas aportaciones, que han sido fundamentales para el capítulo que aquí se presenta.

² Es una propuesta pedagógica de carácter teórico-práctico, articulada en seis situaciones de aprendizaje, que parte de las nociones del *selfie* como forma de autorretrato y de la plataforma Instagram entendida como “acto comisarial”, con el objetivo de propiciar una exploración visual de la identidad personal desde una perspectiva crítica. Esta indagación se lleva a cabo a través de diversas expresiones artístico-plásticas como la fotografía, el dibujo a tinta, la pintura a tempera, el *collage*, el *ready-made* y el comisariado. El texto completo puede consultarse en: <https://www.publicaciones.uva.es/index.php/eduva/catalog/view/2993/3071/218>

³ Una mirada *queer*, en este contexto, implica un enfoque crítico y disruptivo que cuestiona el carácter socioculturalmente construido de las categorías de género y las orientaciones afectivas y sexuales, entendidas como fijas y binarias –siempre dispuestas en una relación jerárquica– que definen lo que la sociedad considera “normal” o “aceptable”. Este enfoque, siguiendo el documental de Livingston, incorpora también el cuestionamiento de las profesiones en sí mismas y su relación con las categorías anteriormente mencionadas, que son las que comúnmente son asociadas a la dimensión de lo *queer*.

La materialización final de la propuesta se fundamenta en la creación, por parte del alumnado, de un *display*⁴ con una estética inspirada en los *freak shows* o espectáculos de fenómenos, donde se representan performativamente distintas realidades identitarias de carácter social —en base a la combinación de tres grupos de variables dadas— que beben conceptualmente del documental *Paris is Burning* (1990), constituyéndose este como punto de partida para el desarrollo del proyecto. Por su parte, la elección de la estética propia del imaginario de los *freak shows* no solo obedece a la intención de dotar a la iniciativa de un carácter lúdico y festivo a través de lo “carnavalesco”, sino, sobre todo, a la voluntad de reforzar una de las ideas centrales presentes en los *balls*⁵ documentados por Jennie Livingston: que toda manifestación identitaria constituye, en última instancia, una construcción ficcional. Desde esta perspectiva, recurrir a dicho imaginario no busca caricaturizar lo no normativo, sino precisamente cuestionar las categorías normativas dominantes al someterlas a una lógica de extrañamiento. De este modo, se enrarecen todas las identidades —incluidas aquellas tradicionalmente percibidas como naturales o universales—, poniendo de relieve su carácter performativo y socialmente codificado.

Del mismo modo que vimos en “*Selfying*”, este capítulo despliega una propuesta pedagógica para ser implementada en la materia optativa de Expresión Artística del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, aportando una serie de lineamientos generales para su desarrollo y ejecución en el aula, susceptibles de ser ampliados o modificados por el docente⁶ que desee llevarla a cabo. La propuesta se estructura en el presente capítulo a partir de los cuatro siguientes epígrafes: 2. Objetivos educativos y principios metodológicos; 3. Secuencia de actividades; 4. Materiales y recursos didácticos; y 5. Evaluación.

⁴ En el ámbito de la escenografía, el término "*display*" se emplea para referirse a la disposición y presentación de los diferentes elementos visuales que configuran el espacio escénico con el objetivo de transmitir una atmósfera, mensaje o sensación determinada en el público.

⁵ Los *balls*, pertenecientes a la cultura *ballroom* originada en Nueva York, se caracterizan principalmente por ser competiciones performativas y sociales organizadas mayoritariamente por personas afroamericanas y latinas LGBTQ+, especialmente mujeres trans y *drag queens*. En estos eventos, los participantes desfilan o bailan según distintas categorías, intentando encarnar de la forma más convincente posible ciertos estereotipos sociales —de género, sexualidad, clase, edad, entre otros— con el objetivo de que sus habilidades performativas sean reconocidas y premiadas. Esta práctica se basa en una lógica de *passing* —es decir, “hacerse pasar por”— que implica una puesta en escena crítica y estratégica de la identidad, donde se valora la correspondencia entre la categoría propuesta y su ejecución corporal y estética.

⁶ Si bien existe una sensibilidad y una defensa de la diversidad sexo-genérica, en línea con los planteamientos expuestos en el texto, se ha optado por utilizar el masculino universal por una cuestión de economía del lenguaje, siendo conscientes de que esta decisión limita la inclusividad en su dimensión formal. En todo caso, sería interesante abordar en otro momento las dificultades que implica su uso, tales como: “los/las” (binarismo); “l@s” (binarismo e ilegibilidad); “lxs” (ilegibilidad); o “les” (referido a la identidad no binaria).

2. OBJETIVOS EDUCATIVOS Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

2.1. Objetivos educativos

Para la formulación de los objetivos educativos de la propuesta pedagógica que aquí se expone se han tenido en cuenta, por un lado, una serie de consideraciones jurídicas en materia de género y derechos LGTBI+, recogidas en documentos fundamentales como la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño* aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y la *Constitución Española*; y, por otro, su correspondencia con el currículo establecido por la LOMLOE, integrando los objetivos generales de etapa⁷, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación⁸ correspondientes a la asignatura de Expresión Artística en 4.^º de ESO. Cabe destacar que, de forma deliberada, se ha recurrido a los objetivos genéricos establecidos a nivel nacional en el BOE en lugar de los fijados para una comunidad autónoma en particular, con el propósito de que esta propuesta pueda adaptarse y aplicarse a los diferentes contextos educativos presentes en cada una de ellas.

Objetivos generales:

1. Adquirir, desde una perspectiva teórico-práctica, una mayor conciencia sobre la identidad colectiva y social, cultivando una actitud crítica e inclusiva ante la diversidad y, especialmente, en materia de sexo, género y orientación afectivo-sexual.
2. Desarrollar un proyecto de forma grupal que responda adecuadamente a las pautas establecidas, empleando las técnicas correspondientes, mostrando originalidad y creatividad, e implementando tanto los saberes adquiridos en la propuesta pedagógica anterior como los planteamientos y experiencias vivenciadas durante la primera situación de aprendizaje de esta iniciativa.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar una mirada crítica fundamentada sobre la identidad y sus representaciones, estableciendo un diálogo entre lo personal y lo social, vinculado al proceso de creación de un proyecto artístico-creativo en sus diferentes fases.
2. Conectar la identidad personal con la identidad colectiva y social, poniendo especial énfasis en esta última, para favorecer su comprensión comunitaria.

⁷ Los doce objetivos generales (del “a” al “l”) para la Educación Secundaria Obligatoria se recogen en el artículo 23 del Capítulo III de la LOMLOE (págs. 65-66).

⁸ Las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación de Expresión Artística de 4º de ESO aparecen reflejados de la página 76 a la 80 Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo.

3. Adquirir una serie de nociones generales sobre las diferencias entre sexo, género, y deseo u orientación sexual, comprendiendo algunas de sus principales características distintivas.
4. Reconocer las nociones de privilegio y desprivilegio en relación con la identidad en el ámbito social, especialmente vinculadas al sexo, género y deseo, desde una perspectiva interseccional que contemple diversas formas de violencia y opresión.
5. Conocer y reflexionar críticamente sobre el papel de los estereotipos en la sociedad, prestando especial atención a los relacionados con el sexo, el género y el deseo, y analizar cómo estos influyen en la propia mirada.
6. Familiarizarse con el concepto *queer* en relación con lo normal y lo anormal e incorporarlo como herramienta crítica.
7. Adoptar una actitud cívica y democrática basada en la diversidad, el respeto y la igualdad, interiorizando los aprendizajes anteriores con el fin de erradicar actitudes de odio, violencia o discriminación dentro y fuera del entorno escolar.
8. Consolidar conocimientos técnicos sobre las expresiones plásticas trabajadas con anterioridad en la propuesta pedagógica “*Selfying*” e incorporar nuevas formas de creación como la escenografía, el estilismo/moda y la “performance”.
9. Crear de manera sostenible, reutilizando ropa y accesorios según los principios de la economía circular en el desarrollo del proyecto artístico.
10. Desarrollar un proyecto artístico creativo y consciente que exprese una voz singular dentro del trabajo grupal, haciendo un uso apropiado de lenguajes, materiales, soportes y herramientas.
11. Integrar de forma original elementos de la estética de los *freak shows* o espectáculos de fenómenos tanto en las propuestas individuales como en la producción final colectiva.
12. Potenciar las habilidades de colaboración y trabajo en equipo como eje fundamental del proceso creativo, con el fin de reforzar su presencia limitada en la propuesta “*Selfying*”.

2.2. Principios metodológicos

Como ya se ha mencionado, la presente propuesta pedagógica se concibe como una continuación del proyecto “*Selfying*”, con el objetivo de abordar la dificultad observada en el alumnado a la hora de explorar la identidad personal en su relación con lo social, una carencia que quedó de manifiesto en las diversas producciones plásticas resultantes.

A continuación, se presentan dos dimensiones metodológicas complementarias. En primer lugar, con el fin de garantizar la coherencia y continuidad con la propuesta

pedagógica pasada, y entendiendo la metodología como el conjunto de estrategias necesarias para alcanzar los objetivos establecidos, se opta por mantener la misma metodología utilizada en dicha propuesta, incorporando esta vez, debido a la naturaleza del proyecto, una perspectiva *queer*. En segundo lugar, se adopta un enfoque crítico de investigación-acción para analizar y evaluar la eficacia de la propuesta pedagógica, con el objetivo de identificar posibles carencias o dificultades y generar nuevas ideas que contribuyan a su mejora.

2.2.1. Metodología a implementar en la propuesta pedagógica

En la primera dimensión metodológica sobresalen tres núcleos interrelacionados entre sí y que se nutren mutuamente, formando un marco pedagógico coherente, complementario y dinámico. El primero se inspira en el espíritu de la tradición activa, cooperativa y constructivista en educación, dentro de la cual se incluyen corrientes como el pensamiento de Freinet⁹, la Escuela Nueva, el Movimiento Italiano de Educación Cooperativa y el constructivismo de Piaget. El segundo se basa en los tres enfoques propuestos por Elliot Wayne (1965) para la educación artística: 1. El productivo 2. El crítico y 3. El histórico-cultural. El tercer núcleo recoge tres aspectos clave de la pedagogía *Art Thinking* (2017) desarrollada por María Acaso y Clara Megías: 1. el pensamiento divergente, crítico y creativo; 2. el placer como elemento central; y 3. la educación entendida como un proceso de generación de conocimiento, y no únicamente de transmisión.

Dentro de las diversas propuestas que configuran la filosofía del primer núcleo, se destacan los siguientes puntos de confluencia: la promoción del desarrollo y la adquisición de autonomía por parte del estudiantado; la focalización del alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; la reconfiguración del papel del profesorado, que se sitúa en un rol "secundario", definido principalmente por las funciones de facilitador y acompañante; la potenciación de un aprendizaje basado en lo experiencial; y la búsqueda de la presencia y el desarrollo de procesos de comunicación y colaboración que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad. Estas premisas, que se refuerzan en la presente propuesta pedagógica, buscan contrastar con la anterior, poniendo especial énfasis en la dimensión social, dada la naturaleza de la propuesta.

En cuanto a los tres enfoques de Eisner (1965), el primero, el productivo, se refiere al conocimiento y la aplicación de las diferentes expresiones técnico-artísticas, en las que se toma en cuenta la relación entre la idea, su elaboración y su materialización, prestando atención al proceso creativo. El segundo enfoque, el

⁹ Célestin Freinet no dejó un tratado único y sistemático que reuniera todo su pensamiento pedagógico, sino que éste está disperso en múltiples escritos. No obstante, cabe destacar la obra de Georges Piaton, traducida al español en 1975 bajo el título *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, que compendia los aspectos fundamentales de su propuesta.

crítico, propone la adquisición de herramientas básicas para el análisis y la interpretación de la imagen, destacando su faceta experiencial, simbólica, temática y material, con el fin de permitir al estudiante emitir juicios valorativos fundamentados. Finalmente, el enfoque histórico-cultural, relacionado con la historia del arte y la cultura visual, centra su atención en la relación entre la producción artística y su contexto histórico-sociocultural, considerando la época, la geografía y la singularidad del creador. Los tres enfoques tienen un carácter principalmente teórico en la primera situación de aprendizaje de la propuesta pedagógica, mientras que en las sesiones posteriores (segunda, tercera y cuarta) se abordan principalmente desde un enfoque práctico. Es relevante señalar que, aunque estos enfoques predominan en un sentido u otro según la situación de aprendizaje, no existe una división estanca entre las dimensiones teóricas y prácticas.

En relación con la pedagogía del *Art Thinking* desarrollada por María Acaso y Clara Megías, se destacan, como mencionábamos anteriormente, tres elementos clave: 1) El pensamiento divergente, crítico y creativo; 2) la centralidad del placer como elemento clave en el proceso educativo; y 3) la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no exclusivamente de transmisión. En la presente propuesta pedagógica, el fomento del pensamiento divergente, crítico y creativo se encuentra alineado con la perspectiva de Eisner y con las competencias específicas y los objetivos formulados en función de la naturaleza del proyecto. Respecto al placer como elemento central, se resalta su importancia en el conjunto de la propuesta, especialmente en la parte lúdica del proyecto final, que tendrá lugar en la segunda parte de la cuarta situación de aprendizaje. Finalmente, la noción de educación como proceso de generación de conocimiento y no solo de transmisión se pone de manifiesto a lo largo de las sesiones segunda, tercera y cuarta, a través de la experiencia colectiva, destacando la dimensión compartida y colaborativa del aprendizaje.

Llegados a este punto, y dadas las alusiones realizadas a lo largo del texto, resulta pertinente reflexionar sobre lo que implica aplicar una metodología con perspectiva *queer*. En el marco de esta propuesta pedagógica, dicha perspectiva se concibe, aludiendo tanto estética como conceptualmente al documental *Paris is Burning* y al imaginario de los *freak shows*, como una herramienta crítica destinada a desnaturalizar aquellas identidades que suelen asumirse como fijas, esenciales o universales. Desde esta mirada, se entiende que las identidades son construcciones ficcionales profundamente condicionadas por contextos históricos, sociales y culturales, y que, en tanto tales, están atravesadas por dinámicas de poder que generan privilegios o, por el contrario, situaciones de exclusión, discriminación y opresión. Así comprendida, la metodología *queer* no solo aspira a visibilizar la diversidad existente en torno al género, la sexualidad o los roles sociales, sino también a fomentar una conciencia crítica orientada hacia la equidad y la justicia social, articulando contranarrativas de resistencia frente al sistema cisheterocentrado

mediante el uso de la creatividad como principal motor expresivo para la transformación social.

Sin embargo, aunque no es objeto de este capítulo ni, por tanto, de la propuesta pedagógica aquí desarrollada, resulta pertinente señalar que aplicar lo *queer* como metodología no se limitaría a incorporar contenidos vinculados a las identidades sexo-genéricas, afectivo-deseantes o a los roles sociales, sino que implicaría ir más allá: cuestionar las formas normativas de transmisión del conocimiento, desestabilizar jerarquías, promover la incertidumbre como motor pedagógico y fomentar una apertura hacia lo no lineal, lo afectivo, lo improvisado y lo situado. Si bien su implementación resulta compleja dentro del marco institucional y curricular de la educación secundaria —dada la naturaleza misma de *lo queer*, históricamente ligada a los márgenes—, consideramos que asignaturas como la de Expresión Artística ofrecen un espacio especialmente fértil para ensayar prácticas pedagógicas afines a esta mirada, más abiertas, creativas y críticas. Esta mención tiene como objetivo abrir el debate sobre cómo una metodología *queer* debería entenderse, más allá de la forma en que aquí ha sido desplegada, como una manera de enseñar, y no únicamente como un contenido a enseñar.

2.2.2. Metodología diagnóstica de la propuesta pedagógica para su mejora

Una vez expuesto el conjunto de referencias que configuran la primera dimensión metodológica —la cual ofrece un marco pedagógico coherente e integrador sustentado en corrientes activas, constructivistas y críticas del aprendizaje—, resulta pertinente abordar la segunda dimensión, centrada en el análisis y la valoración de la propuesta mediante la metodología de investigación-acción. Esta perspectiva complementa y profundiza el enfoque metodológico adoptado, al incorporar un componente autorreflexivo que permite revisar de forma continua la práctica docente durante su desarrollo.

Tal como señalan Giné Freixes y Parcerisa Aran, la investigación-acción constituye “una forma de indagación autoreflexiva sobre la propia práctica que tiene como finalidad entender mejor esta práctica para poderla mejorar. [...] [Esta] consiste en investigar para, posteriormente, tomar decisiones” (2000, p. 140). En esta línea, y siguiendo a Carr y Kemmis (1988), se plantea un proceso estructurado en cuatro fases —planificación, acción o intervención, observación y reflexión— que guiará el seguimiento riguroso de la propuesta en su implementación.

Esta metodología no solo responde a un compromiso con la mejora continua, sino que también se alinea con los principios de participación, contextualización y aprendizaje situado que atraviesan toda la intervención educativa. La herramienta principal para su desarrollo será el diario o cuaderno de campo, descrito en el epígrafe “5. Evaluación”, donde se detallan los aspectos fundamentales que permitirán

register, interpretar y transformar la práctica pedagógica. En conjunto, ambas dimensiones metodológicas —la fundamentación pedagógica de la propuesta y el enfoque de investigación-acción— articulan un modelo de intervención comprometido con la formación crítica, creativa y situada del alumnado, reforzando al mismo tiempo el papel del docente como agente investigador de su propia práctica.

3. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

A continuación, se presentan las cuatro situaciones de aprendizaje que conforman la propuesta pedagógica “*Freak show identitario*”, numeradas del 1 al 4. En ellas se explora, desde una perspectiva teórico-práctica, la cuestión de la identidad —haciendo hincapié en la colectiva— desde una mirada *queer*. No obstante, si se consideran como una continuación de la propuesta pedagógica anterior, “*«Selfying»: aproximaciones plásticas a la identidad*”, su numeración correspondería del 7 al 10.

Cada una de estas sesiones, compuesta por dos clases de cincuenta minutos, se llevará a cabo en el horario habitual, salvo la última, que requerirá el uso continuo de ambas horas. Para ello, se podrá acordar con el docente de la asignatura siguiente a Expresión Artística un intercambio puntual de clases o, en su defecto, se buscarán otras estrategias organizativas que lo permitan.

Cabe señalar que, al igual que en la propuesta anterior, la presentación digital de diapositivas será publicada íntegramente en el aula virtual (*Classroom*), con el fin de que el estudiantado pueda seguir adecuadamente el desarrollo de la propuesta pedagógica.

3.1. Situación de aprendizaje 1:

Clase 1 (50 min)

La primera situación de aprendizaje se estructura en cuatro bloques interconectados que ofrecen una aproximación inicial a los principales ejes conceptuales del proyecto, articulando contenidos teóricos, debate y reflexión crítica. Esta clase busca poner en diálogo la dimensión individual y la colectiva de la identidad, favoreciendo la participación activa del alumnado desde una metodología dinámica y no magistral.

Primer bloque: Se iniciará con una presentación general sobre el concepto de identidad, retomando los planteamientos explorados en la propuesta anterior (“*Selfying*”) pero desplazando el foco hacia su dimensión social y colectiva. A través de esta introducción se explicará también, de manera accesible, la noción de interseccionalidad como herramienta para comprender cómo diferentes categorías

sociales (género, orientación sexual, clase, raza, religión, etc.) se entrecruzan y configuran experiencias identitarias complejas. Esta exposición servirá de marco para abrir un espacio de debate semi-dirigido, orientado a que el alumnado problematice sus propias construcciones identitarias. Como actividad para fuera del horario lectivo, se les pedirá que revisen las “pirámides de relevancia identitaria” realizadas en la propuesta anterior y elaboren una nueva versión del ejercicio “pirámide identitaria 2.0”¹⁰ que estaba dirigido a trabajar la dimensión colectiva y social de la identidad.

Segundo bloque: A continuación, se introducirán las nociones de sexo, género y orientación afectivo-sexual, enmarcadas desde una perspectiva *queer*. Estas categorías serán presentadas no como elementos fijos o naturales, sino como construcciones sociales permeadas por dinámicas de poder. Para facilitar su comprensión, se mostrarán obras artísticas de diversos autores/as que exploran estas realidades desde lenguajes visuales y performativos, generando así una conexión entre teoría y práctica artística.

Tercer bloque: A partir de lo anterior, se analizará el papel de los estereotipos en la configuración social de la identidad, profundizando en cómo operan particularmente en relación con el sexo, el género y la orientación afectivo-sexual. Esta reflexión pretende desnaturalizar los prejuicios internalizados, fomentar una mirada crítica y sensibilizar al alumnado sobre las formas sutiles y explícitas de discriminación presentes en su entorno.

Cuarto bloque: Finalmente, se abordará la tensión entre las nociones de “normal” y “anormal” en relación con lo *queer*, introduciendo así un componente clave para el desarrollo posterior del proyecto: la crítica a las normatividades. Este bloque busca abrir interrogantes sobre los límites de lo aceptable y lo desviado, lo visible y lo marginal, planteando lo *queer* no sólo como una categoría identitaria, sino como una herramienta crítica que permite cuestionar las estructuras hegemónicas.

A lo largo de toda la clase, se promoverá activamente la participación del alumnado, favoreciendo el diálogo, la reflexión colectiva y el intercambio horizontal. Esta dinámica se alinea con los principios metodológicos ya expuestos, en especial a la voluntad de alejarse de la clase magistral tradicional para construir, entre todos y todas, un espacio de aprendizaje más vivencial, crítico y situado.

¹⁰ La “pirámide de relevancia identitaria” tiene como cometido que el alumnado identifique algunos de los elementos, aspectos y características personales que configuran su identidad, representándolos de forma jerárquica mediante este diagrama. Los elementos de mayor importancia o representatividad se ubicarán en la cúspide, mientras que aquellos de menor relevancia lo harán en la base. Por su parte, la “pirámide de relevancia identitaria 2.0” propone la elaboración de un nuevo diagrama, esta vez centrado en aspectos identitarios de carácter social.

Clase 2 (50 min)

La segunda clase de esta primera situación de aprendizaje se dedicará a la exposición y contextualización de una serie de conceptos fundamentales que resultarán clave para el desarrollo del conjunto del proyecto y, especialmente, para su materialización final. Esta clase se centrará especialmente en nociones disciplinares relacionadas con la escenografía, el estilismo y la moda, la performance y la performatividad, así como en los imaginarios de los dos referentes culturales que definen el enfoque identitario y estético del proyecto: el documental *Paris is Burning* y los *freak shows* o espectáculos de fenómenos.

Se comenzará con una introducción a la escenografía, prestando especial atención al tratamiento del espacio como un componente central en cualquier puesta en escena. Este enfoque será esencial para comprender la importancia del diseño espacial del *display* que los estudiantes deberán crear para el evento que tendrá lugar en la situación de aprendizaje final. Se mostrarán algunas imágenes de referencia que permitan ilustrar diferentes maneras de abordar el espacio desde una perspectiva escénica, considerando tanto el contenido como la forma.

A continuación, se tratarán el estilismo y la moda como herramientas de expresión individual y colectiva, profundamente ligadas a la construcción de identidad. En este sentido, se pondrá en relación la elección de la indumentaria no solo con las profesiones que se propondrán en la actividad final, sino también con identidades de género y orientaciones afectivo-sexuales diversas. Además, se hará especial hincapié en el enfoque sostenible del proyecto: la ropa utilizada deberá ser, en su mayor parte, de segunda mano o reutilizada, promoviendo así prácticas de economía circular y consumo responsable.

Seguidamente, se introducirá de forma general el concepto de performance, con el objetivo de reivindicar el uso del cuerpo como soporte expresivo y medio de comunicación. Este punto servirá de puente para hablar de la performatividad como forma de habitar, representar y perpetuar o desafiar normas sociales y culturales, especialmente en lo que respecta a la identidad, el género y la sexualidad.

En relación con esto, se tratará el documental *Paris is Burning* (Jennie Livingston, 1990), planteando ciertos aspectos fundamentales y visionando algunos fragmentos. El documental retrata la escena de los *balls* de Harlem en los años 80, donde comunidades latinas y afrodescendientes *queer*, en contextos de exclusión y precariedad, generaban espacios propios de expresión a través de competiciones performativas organizadas en distintas categorías como “alto ejecutivo heterosexual”, “colegiala de colegio privado” o “militar”, entre muchas otras. Cada categoría exigía una interpretación estética y actitudinal que permitía a los participantes encarnar temporalmente roles dominantes, reescribiendo desde la ficción y la fantasía sus propias narrativas identitarias.

Para cerrar la sesión, se introducirá brevemente la estética y el imaginario del segundo referente que define el enfoque identitario y estético del proyecto: los *freak shows* o espectáculos de fenómenos. En esta exposición se reflexionará críticamente sobre cómo estos han operado históricamente como dispositivos de representación de la otredad, la diferencia y lo marginal. Esta referencia servirá a nivel conceptual para complejizar las nociones de mirada, espectáculo y exposición en el marco de los debates sobre identidad y visibilidad que atraviesan toda la propuesta y, a nivel formal, para coger inspiración para materializar la estética del *display*.

3.2. Situación de aprendizaje 2:

Clase 3 (50 min)

En la tercera clase, que inaugura la segunda situación de aprendizaje del proyecto, se explicará en qué consistirá la actividad final de la propuesta pedagógica y se darán las pautas para la ideación del *display* que, en este momento del *work in progress*, deberá ser diseñado de forma individual por cada uno de los estudiantes. Las pautas se fundamentan en el planteamiento de una escenografía ambientada en la estética del *freak show* o espectáculo de fenómenos en la que tendrán que aparecer indispensablemente los siguientes elementos: un gran letrero en el que pueda leerse “*Freak show identitario*”; una taquilla, puerta o recibidor simbólico por la que pase el público a formar parte de la experiencia; una ruleta con cuatro categorías profesionales: enfermería, fútbol, mecánica y trabajo sexual¹¹, acompañada de una flecha que, al girarla, seleccione aleatoriamente una de ellas; dos juegos de tarjetas: uno con las categorías de identidad de género (hombre, mujer, no binario) y otro con las de orientación afectivo-sexual (heterosexual, homosexual, bisexual), todas con anverso y reverso; un área destinada a la indumentaria, accesorios y maquillaje, como parte del proceso de transformación; un espejo, que invite a la autopercepción y reflexión del participante; un fondo fotográfico, frente al cual se capturarán las transformaciones; y un panel —dividido en las tres profesiones propuestas— en el que se irán pegando las polaroids con las combinaciones identitarias resultantes configurando un “foto-diagrama de barras”. Se recalcará que no se mostrarán ejemplos visuales de estos elementos para evitar influencias externas y permitir que cada propuesta se desarrolle de forma auténtica, imaginativa y personal.

Tras esta exposición, cada estudiante comenzará a elaborar sus primeros bocetos, donde materializará sus ideas para el *display*. Se les indicará que estos bocetos serán parte de la evaluación, por lo que deberán trabajarlos con atención y compromiso. Podrán usar cualquier técnica que consideren pertinente (dibujo,

¹¹ Se han escogido estas cuatro profesiones por su carácter estereotipado, asociándose históricamente la primera y la última con la feminidad, y la segunda y la tercera con la masculinidad.

collage, anotaciones, esquemas, etc.), siempre que les permita comunicar con claridad su propuesta. Dado que el tiempo de la clase no será suficiente, los discentes podrán continuar y finalizar sus diseños fuera del aula, de cara a tenerlos listos para la próxima clase.

Clase 4 (50 min)

En esta clase, se continuará con el desarrollo del proyecto colectivo a partir de los bocetos trabajados en la sesión anterior. La jornada se dividirá en cuatro momentos clave.

En primer lugar, cada estudiante presentará su propuesta de forma clara y sintética, mostrando sus bocetos y explicando las decisiones estéticas y conceptuales que sustentan su diseño. Se fomentará un clima de escucha activa y respeto, propiciando el intercambio de ideas y sugerencias entre compañeros.

A continuación, el grupo procederá a seleccionar una propuesta final, ya sea eligiendo una de las presentadas o integrando elementos de varias para construir una versión conjunta más rica y representativa. Este diseño común será la guía para el montaje final del *display* escenográfico.

En un tercer momento, se elaborará una lista detallada de materiales y recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto: estructuras, soportes, telas, pinturas, indumentaria, elementos decorativos, etc. A partir de esta lista, se organizará la distribución de tareas y responsabilidades para la recopilación o adquisición de estos elementos, procurando priorizar materiales reutilizados, de segunda mano o disponibles en el entorno inmediato, en coherencia con el enfoque de sostenibilidad del proyecto.

Finalmente, se conformarán grupos de trabajo encargados de la elaboración de los distintos componentes del *display*, que se construirán en las dos sesiones siguientes que conforman la situación de aprendizaje 3. Estos equipos podrán dividirse por áreas (construcción, escenografía, vestuario, rotulación, etc.) y trabajarán de manera colaborativa para dar forma al espacio performativo final.

3.3. Situación de aprendizaje 3:

Clase 5 y 6 (50 min y 50 min respectivamente)

Estas dos sesiones estarán íntegramente dedicadas a la producción del *display* escenográfico colectivo, con base en el diseño consensuado en la clase anterior. Para ello, cada estudiante deberá acudir al aula con los materiales previamente acordados, priorizando, en la medida de lo posible, el uso de elementos reciclados, reutilizados

o de segunda mano, en consonancia con el enfoque de sostenibilidad y economía circular que atraviesa toda la propuesta

Organizados en grupos de trabajo, los estudiantes se distribuirán las tareas según los distintos componentes del *display*: construcción de estructuras, pintura y rotulación, elaboración de los dispositivos interactivos (ruleta, tarjetas, panel fotográfico, etc.), ...

Durante ambas clases se fomentará el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y el sentido de corresponsabilidad con el proyecto común, propiciando un clima en el que cada integrante pueda aportar desde sus habilidades e intereses particulares.

El rol del docente será el de acompañamiento activo, resolviendo dudas técnicas, facilitando el acceso a herramientas o materiales, y guiando el proceso creativo sin intervenir directamente en las decisiones estéticas o constructivas del grupo. Asimismo, deberá asumir una actitud que motive y estimule al alumnado, reconociendo sus avances, valorando sus aportaciones y generando un clima de confianza.

Estas sesiones constituyen un momento clave para consolidar aprendizajes en torno al trabajo en equipo, la planificación, la gestión de recursos y la materialización de ideas abstractas en un objeto escénico concreto.

3.4. Situación de aprendizaje 4:

Clase 7 y 8 (100 min)

La cuarta y última situación de aprendizaje se desarrollará de forma ininterrumpida, a diferencia de las anteriores, y estará dividida en tres grandes momentos: el montaje del *display*, el desarrollo de la actividad performativa y el desmontaje del espacio.

En un primer tramo de la sesión, el grupo dispondrá del tiempo necesario para montar colectivamente el *set* escenográfico, asegurando la correcta colocación de todos los elementos diseñados: el cartel/letrero principal “*Freak show identitario*”, la taquilla o acceso simbólico al espacio, la ruleta, las tarjetas, el vestuario, el fondo fotográfico, el espejo, el panel dividido por profesiones donde pegar las polaroids y los elementos escenográficos que configuran la ambientación de este particular espectáculo de fenómenos. Una vez completado el montaje, dará comienzo la actividad final.

El docente —quien en esta ocasión asume el rol de maestro de ceremonias— presentará la dinámica al grupo completo, explicando paso a paso su funcionamiento. La actividad se desarrollará de forma rotativa, de modo que siempre habrá dos

estudiantes participando activamente en el *set*: uno realizará la acción performativa y el otro tomará la fotografía polaroid que luego será colocada en el panel.

El estudiante que ejecuta la performance iniciará su turno haciendo girar la ruleta, que determinará aleatoriamente una de las cuatro profesiones propuestas: enfermería, fútbol, mecánica o trabajo sexual. A continuación, tomará al azar una tarjeta del grupo de identidades de género (hombre, mujer o no binario) y otra de las orientaciones afectivo-sexuales (heterosexual, homosexual, bisexual o asexual).

Con estas tres categorías, el estudiante deberá elegir, de entre el vestuario, accesorios y elementos de caracterización disponibles, aquellos que considere que mejor representan la combinación identitaria aleatoriamente obtenida. Una vez vestido, se colocará frente al fondo escénico y adoptará una actitud corporal o pose que encarne —a su juicio— la identidad performativa que le ha tocado representar. En ese momento, su compañero tomará la fotografía con la cámara polaroid y, tras escribir las dos categorías representadas en la parte inferior del marco, la pegará en el panel de registro dividido por profesiones dando lugar al “foto-diagrama de barras”.

Durante el desarrollo de la actividad, el resto del grupo actuará como público, observando y acompañando las intervenciones de sus compañeros. Al finalizar todas las participaciones, cada estudiante votará, colocando un *gomet* junto a la foto que considere más lograda en términos de expresividad, coherencia o impacto.

La imagen más votada dará lugar al momento final de celebración, en el que la persona retratada deberá volver a vestirse con los elementos usados y protagonizar un breve desfile escénico al ritmo de “*Got to be Real*” de Cheryl Lynn —tema presente en el documental *Paris is Burning*— encarnando con libertad, humor y desparpajo la identidad que le fue asignada.

Finalmente, se reservará un breve espacio para desmontar el *display* y recoger el aula, cerrando así esta experiencia pedagógica que, desde el cruce entre performance, escenografía, moda y género, ha buscado activar procesos de reflexión, juego e imaginación crítica.

4. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

A continuación, se describen los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de cada una de las sesiones contempladas en esta propuesta pedagógica, en coherencia con los objetivos y metodologías previamente expuestos.

Primera situación de aprendizaje (Clases 1 y 2)

En estas primeras clases de carácter introductorio y expositivo, los únicos materiales requeridos serán una presentación de diapositivas en formato digital, un proyector y

una pantalla para su visualización. Asimismo, cada estudiante deberá contar con hojas de papel tamaño A4 (80 g) y bolígrafos o lápices para tomar apuntes durante las exposiciones y los debates.

Segunda situación de aprendizaje (Clases 3 y 4)

Aunque la clase 3 se centrará en la ideación individual del *display* y la clase 4 en la organización colectiva del proyecto, los materiales necesarios serán los mismos. Además del uso de la presentación digital de diapositivas y el equipo de proyección, se necesitarán los siguientes materiales para la elaboración de bocetos y propuestas visuales:

- Hojas de papel A4 y A3 (80 g).
- Lápices de grafito, lápices de colores, ceras y rotuladores.
- Gomas de borrar, sacapuntas y reglas.
- Revistas para recorte y collage.
- Tijeras y pegamento.

Cada estudiante podrá elegir las técnicas que considere más apropiadas para plasmar sus ideas, combinando elementos gráficos con anotaciones escritas si lo desea.

Tercera situación de aprendizaje (Clases 5 y 6)

Estas clases estarán destinadas a la creación de los elementos del *display* por grupos. Dado que el diseño y construcción dependerá de las decisiones tomadas por el alumnado, los materiales podrán variar, aunque se recomienda el uso de soportes accesibles, económicos y fáciles de manipular.

Algunas opciones sugeridas incluyen:

- Cartones reciclados de gran formato (como los provenientes de embalajes de electrodomésticos).
- Pinturas acrílicas, sprays y pinceles.
- Telas o lonas reutilizadas que puedan servir como fondos o superficies.
- Listones de madera, cilindros de cartón u otros elementos que puedan servir para las necesidades estructurales.
- Cinta adhesiva, cola blanca, grapadoras, cuerdas o alambres para el ensamblaje.

Se desaconseja el uso de materiales que generen mucha suciedad o que resulten complejos de trabajar en el contexto del aula, como el porexpán o el papel maché, por su dificultad para ser pintados y manipulados, así como por su coste o impacto ambiental.

Cuarta situación de aprendizaje (Clases 7 y 8)

Esta sesión, planteada de forma continua y centrada en la realización de la actividad final, requerirá una mayor variedad de materiales, que pueden agruparse en tres bloques:

Elementos escenográficos del *display*:

- Cartel o letrero con la inscripción “*Freak show* identitario”.
- Elemento de acceso (taquilla, puerta o pasaje simbólico).
- Ruleta con las profesiones (enfermería, fútbol, trabajo sexual y mecánica).
- Tarjetas con categorías de género (hombre, mujer, no binario).
- Tarjetas con categorías de orientación afectivo-sexual (heterosexual, homosexual, bisexual, asexual).
- Vestuario, accesorios, calzado, maquillaje y complementos variados.
- Espejo de cuerpo entero.
- Fondo para las fotografías.
- Panel o soporte donde se colocarán las fotografías tipo polaroid para formar el “foto-diagrama de barras”.

Materiales de ensamblaje y montaje, adaptados a los objetos concretos que los estudiantes hayan construido:

- Adhesivos.
- Herramientas.
- Estructuras de soporte.

Recursos para el registro de la acción performativa:

- Cámara instantánea tipo polaroid.
- Películas fotográficas suficientes para cubrir todas las representaciones.
- Gomets adhesivos para la votación final de la mejor performance.

Todos los materiales deberán ser recolectados, adquiridos o producidos teniendo en cuenta criterios de sostenibilidad, fomentando el uso de materiales reciclados o de segunda mano, en línea con los valores de economía circular que atraviesan toda la propuesta.

5. EVALUACIÓN

Para definir las cuatro técnicas específicas de evaluación a implementar en esta propuesta pedagógica, se ha tomado como referencia —al igual que para el resto de

la propuesta, y especialmente para los objetivos y la secuencia de actividades— el Real Decreto 217/2022, correspondiente a la asignatura de Expresión Plástica de 4.^º de ESO, centrándonos específicamente en los criterios de evaluación que en él se establecen.

Las técnicas de evaluación, de naturaleza diversa y orientadas a valorar el aprendizaje teórico-práctico del alumnado en el marco de la propuesta “*Freak show identitario*”, y que se pondrán en relación con los criterios mencionados, son las siguientes: la primera consiste en la entrega de bocetos individuales correspondientes al diseño del *display*; la segunda, en la elaboración de una “pirámide identitaria 2.0”; la tercera se concreta en un cuaderno de campo, en el que se documentará el desarrollo del proyecto desde su fase de planificación hasta su ejecución final, atendiendo tanto al progreso individual del alumnado como a la dinámica colectiva del grupo; y la cuarta corresponde a una crónica individual, que cada estudiante deberá realizar y entregar una vez concluida la propuesta pedagógica, combinando en ella aspectos objetivos y subjetivos conforme a unas pautas previamente establecidas.

Asimismo, se destaca la utilidad del “foto-diagrama de barras” generado en la actividad final. Aunque no será empleado como herramienta de evaluación, permitirá analizar la frecuencia con la que se repiten determinadas performatividades asociadas a estereotipos.

Técnica de evaluación 1:

Los bocetos de los diseños del *display*, que serán realizados de forma individual por cada estudiante durante la primera clase de la segunda situación de aprendizaje, constituyen una evidencia fundamental para observar múltiples aspectos relevantes. Entre ellos se incluyen: el reconocimiento de las características fundamentales de las producciones visuales; la implementación de un análisis crítico; la atención prestada al proceso creativo; el conocimiento y aplicación de diversas técnicas y lenguajes artísticos; la proyección del imaginario personal en la creación; la manifestación de una visión y estilo propios; y la incorporación de una perspectiva de género. En su conjunto, estos aspectos responden a una noción clave que atraviesa de forma transversal los criterios de evaluación vinculados a las distintas competencias específicas: la toma de decisiones conscientes y justificadas a lo largo del proceso artístico.

Técnica de evaluación 2:

La “pirámide identitaria 2.0” consistirá en una revisitación crítica, por parte del alumnado, de los trabajos realizados para “*Selfying*”, con especial atención al ejercicio número 3, “pirámide de relevancia identitaria”. Esta nueva versión se elaborará a partir de las reflexiones y debates surgidos en la primera clase de la primera sesión de la presente propuesta pedagógica, incorporando una perspectiva social que permita resignificar los elementos identitarios trabajados previamente.

Técnica de evaluación 3:

El cuaderno o diario de campo, en el que el profesor tomará el rol de observador, constituirá una herramienta fundamental para registrar distintas anotaciones que permitirán evaluar los criterios asociados a los bocetos. A través de este instrumento, se podrá documentar tanto el desarrollo y la materialización del proyecto artístico desde una perspectiva individual, como los aspectos vinculados a la dinámica colectiva del grupo. Además, el cuaderno de campo servirá para identificar dificultades o problemas metodológicos, con el objetivo de mejorar y ajustar la propuesta pedagógica en futuras implementaciones.

Técnica de evaluación 4:

La crónica será un trabajo individual en el que cada estudiante combinará una perspectiva objetiva con una subjetiva, y que deberá desarrollar una vez finalizada la propuesta pedagógica. Este aspecto resulta fundamental, ya que el hecho de narrar con cierta distancia temporal permitirá, por un lado, recuperar aquellos elementos que el alumno recuerde o que le hayan dejado una huella significativa, y, por otro, enmarcar los hechos individuales dentro de una visión global fruto de la experiencia completa.

A continuación, se presenta el guion orientativo que el alumnado deberá seguir para la elaboración de la crónica:

- Realizar una narración objetiva y cronológica de las diferentes sesiones, describiendo en qué consistió cada una.
- Identificar y recoger elementos relevantes de cada sesión relacionados tanto con la dimensión individual como con la colectiva.
- Destacar los aspectos que hayan resultado más interesantes o menos motivadores, justificando las razones.
- Incluir una reflexión sobre la actividad final, prestando especial atención a la cuestión de los estereotipos.
- Aportar una valoración crítica en la que se propongan posibles mejoras o modificaciones a la propuesta pedagógica (si se considera necesario).

Por último, merece destacarse el “foto-diagrama de barras” que se irá completando durante la actividad final. Si bien no está concebido como una herramienta de evaluación del alumnado, resultará útil para analizar y reflexionar la presencia de estereotipos en la sociedad, así como la manera concreta en que estos se reproducen dentro del grupo-clase.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo se han expuesto las instrucciones básicas para la implementación de la propuesta pedagógica “*Freak Show Identitario*”, una experiencia didáctica que

pone al alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje, tomando como referentes los imaginarios históricos de los *freak shows* y el documental *Paris is Burning*. Su objetivo principal es proporcionar a los estudiantes herramientas para analizar y reinterpretar críticamente las diferentes categorías identitarias, así como la performatividad que se les atribuye en el ámbito sociocultural, con especial atención a los estereotipos que las atraviesan.

Esta propuesta surge como respuesta a las limitaciones observadas en la experiencia pedagógica previa *Selfying*¹², particularmente en relación con la escasa atención prestada a los componentes sociales y colectivos de la identidad. En este sentido, *Freak Show Identitario* plantea una ampliación tanto conceptual como metodológica, en la que se valora la identidad como una construcción social atravesada por el género, el sexo y el deseo, desde una perspectiva *queer*. Al mismo tiempo, busca consolidar aprendizajes y competencias ya iniciados en *Selfying*, e incorporar nuevas disciplinas poco exploradas en el ámbito de la educación artística en la enseñanza secundaria obligatoria, como la escenografía, el estilismo/moda y la performance.

Todo ello se desarrolla con la clara intención de fomentar el trabajo colaborativo entre el alumnado, promoviendo una cultura del diálogo, la negociación creativa y la construcción colectiva del conocimiento. Así, “*Freak Show Identitario*” se inscribe en el marco de una educación artística crítica, interdisciplinar y transformadora, en la que el alumnado no es solo receptor de conocimientos, sino protagonista de su propia reflexión y creación. A través de la exploración del cuerpo, la identidad y la diversidad, y mediante un enfoque *queer* que desafía las normas sociales establecidas, esta propuesta plantea una experiencia de aprendizaje activa y colaborativa, en la que el arte se convierte en una herramienta para la reflexión, la visibilización y la creación de nuevas formas de ser y estar en el mundo.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*, Paidós.
- Carr, W & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (1965). Curriculum Ideas in a Time of Crisis. *Art Education*, 18 (7), 7–12.

¹² Cabe aclarar que, si bien la propuesta pedagógica “*Freak Show Identitario*” fue concebida en función de las problemáticas identificadas durante la implementación de la propuesta “*Selfying*”, esta última no ha sido llevada a la práctica en el aula.

Giné Freixes, N. y Parcerisa Aran, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Graó.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30/12/2020. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Piaton, P. (1974). *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30/03/2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/dof/spa/pdf>

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PERIODISTAS EN DISEÑO DE EXPERIENCIA DE USUARIO (UX/UI)

JUAN MANUEL BARCELÓ SÁNCHEZ

Universidad Complutense de Madrid

jbarce01@ucm.es

ROBERTO GAMONAL ARROYO

Universidad Complutense de Madrid

rgamonal@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

La rápida evolución del ecosistema mediático en el siglo XXI ha transformado drásticamente el rol del periodista. Ya no basta con ser un mero generador de contenidos. La capacidad de comprender, diseñar y optimizar las plataformas digitales donde esa información se consume se ha vuelto una competencia esencial. En este contexto, una asignatura universitaria enfocada a dar respuesta a las nuevas necesidades del mercado informativo adquiere una gran importancia. Este capítulo explora en detalle el diseño pedagógico de la asignatura de Multimedia, impartida en el grado de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, que tiene como objetivo fundamental equipar a los futuros profesionales del periodismo con habilidades clave en arquitectura de la información, usabilidad y prototipado de software.

En líneas generales, la formación en periodismo se ha centrado en la ética, la redacción, la investigación y la narrativa. Sin embargo, la disruptión digital ha hecho que la forma en que los usuarios acceden y experimentan la información sea tan importante como la información misma. Un titular, una noticia o un reportaje, por muy bien investigados que estén, perderán su impacto si la interfaz digital a través de la cual se presentan es confusa, difícil de navegar o poco intuitiva. De ahí la necesidad imperante de que los periodistas comprendan cómo se organiza la información digital, cómo se asegura que una plataforma sea fácil de usar y cómo se puede

prototipar y testear ideas antes de su implementación final. Es en este punto de confluencia entre el contenido y su contenedor digital donde nuestra asignatura busca mostrar una diferencia significativa.

En esta propuesta metodológica que va más allá de la enseñanza tradicional, adoptando un enfoque activo y centrado en el alumno, se intenta que la combinación estratégica de la clase invertida y el aprendizaje significativo teorizado por David Ausubel, junto con el apoyo de otras teorías pedagógicas relevantes, no solo facilite la adquisición de competencias técnicas en diseño UX/UI, sino que también fomente el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de resolver problemas reales en el ámbito digital. Cada componente de la asignatura, desde los materiales didácticos asincrónicos hasta las actividades prácticas en el aula y el proyecto final, está diseñado para intentar maximizar el compromiso del estudiante y promover una comprensión profunda y duradera de la materia.

2. EL ECOSISTEMA PEDAGÓGICO DEL APRENDIZAJE

La arquitectura pedagógica de la asignatura se basa en un entramado de teorías educativas orientado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante universitario actual, especialmente en un campo tan dinámico como el diseño UX/UI, requiere un enfoque que trascienda la transmisión pasiva de información, promoviendo en cambio la construcción activa del conocimiento y la aplicación práctica de las habilidades.

3. LA CLASE INVERTIDA PARA MAXIMIZAR EL TIEMPO DE APRENDIZAJE ACTIVO

El modelo de clase invertida, o flipped classroom, constituye el eje central de la metodología docente, transformando el rol tradicional del aula y del profesor. Esta aproximación pedagógica, que poco a poco ha ido ganando terreno en la educación superior por su capacidad para potenciar el compromiso del estudiante, se implementa de manera progresiva semana tras semana. Por ejemplo, antes de cada sesión presencial, los alumnos acceden a una serie de recursos didácticos diseñados para que adquieran los conocimientos teóricos y las habilidades básicas a su propio ritmo.

Concretamente, los estudiantes disponen de apuntes detallados de arquitectura de la información y usabilidad alojados en el campus virtual. Estos materiales escritos son complementados por un conjunto de 36 videotutoriales sobre Axure, una herramienta fundamental para el prototipado de *software*. Estos videos, producidos por el propio equipo docente, son intencionadamente breves y concisos, lo que facilita su digestión y repaso, y están a disposición del alumno durante todo el curso. La accesibilidad continua de estos recursos es determinante, ya que permite a los

estudiantes revisar los contenidos tantas veces como sea necesario, reforzando su comprensión y su dominio técnico.

La filosofía subyacente a esta implementación de la clase invertida es la de liberar el tiempo presencial en el aula de la exposición teórica tradicional, reservándolo para actividades de mayor valor añadido. Esta inversión del flujo pedagógico tiene profundas implicaciones para el aprendizaje. Por un lado, fomenta una mayor responsabilidad y autonomía del alumno sobre su propio aprendizaje, un principio central de la andragogía de Malcolm Knowles, quien argumentaba que los adultos, a diferencia de los niños, son aprendices autodirigidos, con un bagaje de experiencias y una orientación a la tarea. Al requerir que los estudiantes se preparen previamente, se les empodera para que asuman un rol activo en la adquisición del conocimiento básico.

Por otro lado, este enfoque se alinea directamente con el constructivismo de Jean Piaget, el cual postulaba que el conocimiento no es meramente absorbido, sino construido activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno. Al enfrentarse a los apuntes y videotutoriales antes de la clase, los alumnos no son receptores pasivos, sino que inician un proceso de construcción cognitiva, formulando preguntas, identificando dudas y tratando de comprender los conceptos por sí mismos. El aula presencial se convierte de este modo en un espacio para consolidar, aplicar y profundizar ese conocimiento ya iniciado. Se transforma de un espacio de transmisión a uno de interacción, colaboración y práctica dirigida, potenciando así la efectividad del tiempo de contacto con el docente y los compañeros.

4. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO QUE CONECTA LO NUEVO CON LO PREEEXISTENTE

Más allá de la búsqueda de la eficiencia en la transmisión del contenido, la asignatura está diseñada para fomentar un aprendizaje significativo, un concepto central en la teoría de David Ausubel. A diferencia del aprendizaje memorístico o repetitivo, el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona con los conceptos relevantes que el alumno ya posee en su estructura cognitiva. El objetivo es que los estudiantes no solo retengan información, sino que la comprendan, la integren y la apliquen en contextos variados.

Esta búsqueda de la significatividad se materializa de varias formas en la asignatura. El proyecto de mejora de una *web* real funciona como ancla cognitiva de trabajo básica y fundamental. Los alumnos no trabajan sobre ejercicios hipotéticos, sino sobre problemas auténticos de usabilidad y arquitectura de la información presentes en sitios web existentes. Esta concreción y relevancia permiten a los estudiantes conectar de inmediato los conocimientos teóricos que van adquiriendo

(sobre patrones de diseño, principios de usabilidad o funcionalidades de Axure) con un desafío práctico que exige su aplicación directa. Para Ausubel, esta conexión entre lo nuevo y lo preexistente (en este caso, la experiencia previa de los alumnos como usuarios de la *web* y su comprensión del impacto de la comunicación digital) es vital para que el aprendizaje sea duradero y funcional.

Además, la forma en que se presentan los contenidos de arquitectura de la información es clave en este proceso. Cada semana, los estudiantes exploran dos o tres patrones de diseño específicos. La clase no se limita a describir cómo son estos patrones, sino que profundiza en el por qué se usan, cómo se usan, cómo se crean y los problemas que puede haber relacionados con cada patrón. Esta aproximación holística, que va del concepto a la aplicación y a las posibles dificultades, actúa como lo que Ausubel denominó un organizador previo. Estos organizadores (introducciones, esquemas, ejemplos) facilitan la asimilación del nuevo material al proporcionar un marco conceptual inclusivo que relaciona la información nueva con lo que el alumno ya sabe o con lo que aprenderá. La disponibilidad de muchos ejemplos reales y actualizados de cada patrón refuerza esta conexión, permitiendo a los alumnos ver la teoría aplicada en contextos diversos y auténticos, lo que solidifica su comprensión y les ayuda a construir una estructura mental más robusta sobre el diseño de experiencias de usuario.

Al asegurar que los contenidos sean relevantes, que se presenten de forma organizada y que se ofrezcan oportunidades para la aplicación práctica en contextos auténticos, la asignatura intenta ir más allá de la mera instrucción, buscando que el conocimiento adquirido sea significativo, es decir, que tenga sentido para el alumno y que pueda ser utilizado de manera efectiva en situaciones reales.

5. COMPONENTES METODOLÓGICOS Y SU ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA

La integración de la clase invertida y el aprendizaje significativo se traduce en una serie de componentes metodológicos interconectados que definen la experiencia de aprendizaje en la asignatura. Cada una de estas actividades ha sido diseñada no solo para impartir habilidades técnicas, sino también para fomentar el desarrollo cognitivo y social del estudiante, apoyándose en diversas teorías pedagógicas.

6. EL PROYECTO DE MEJORA WEB COMO EJE PARA EL APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA

El proyecto de mejora de una web real no es solo una actividad evaluable, sino el pilar central sobre el cual se articula gran parte del aprendizaje en la asignatura. Este enfoque de aprendizaje basado en proyectos sumerge a los alumnos en un reto en el que deben aplicar de manera integrada todos los conocimientos y habilidades

adquiridos. Al proponerles un problema del mundo real, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de la materia, así como competencias transversales esenciales.

El trabajo se organiza en equipos de tres alumnos, una decisión pedagógica deliberada que capitaliza el poder del aprendizaje social y colaborativo y cuyo número evita, además, que haya miembros no comprometidos con las tareas. Esta estructura se alinea con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, que sostenía que el desarrollo cognitivo superior se produce a través de la interacción social. En el contexto de estos equipos, los alumnos se apoyan mutuamente, debaten ideas, negocian soluciones y construyen conocimiento de forma conjunta. El equipo se convierte en un microsistema donde los estudiantes operan dentro de su zona de desarrollo próximo. Aquí, con el andamiaje proporcionado por sus compañeros (más expertos en alguna faceta como la tecnológica) o por el docente, pueden resolver problemas que de forma individual les resultarían inalcanzables. La comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la distribución de tareas son habilidades interpersonales que se intentan cultivar activamente en este entorno colaborativo.

Asimismo, la elección de un proyecto sobre una *web* real conecta directamente con la teoría ecológica de los sistemas de Uriel Bronfenbrenner, quien argumentaba que el desarrollo humano se entiende mejor a través de la interacción de los individuos con los diferentes sistemas de su entorno. El proyecto actúa como un microsistema donde los alumnos tienen interacciones cara a cara con el objeto de estudio (*la web* real) y entre ellos. Este microsistema se inserta a su vez en un mesosistema (la asignatura, la universidad) y puede tener conexiones con el exosistema (la organización o el impacto social si, eventualmente, fuera un proyecto de servicio) y el macrosistema (la cultura digital y las tendencias UX/UI). Esta inmersión contextualizada dota al aprendizaje de una relevancia y una profundidad que trascienden el aula con el objetivo de preparar a los futuros profesionales para interactuar con sistemas complejos en el mundo real.

La complejidad del diseño UX/UI en un entorno real exige no solo la capacidad de concebir soluciones, sino también de documentar y justificar cada decisión de diseño. Por ello, los equipos tienen la tarea de llevar a cabo investigaciones (principalmente *benchmarking*) y justificar sus decisiones de mejora *web* en un único documento que redactan y van completando semanalmente. Este proceso continuo de registro no es una mera formalidad administrativa, sino una herramienta pedagógica clave que busca impulsar la reflexión y el desarrollo profesional.

Esta práctica se alinea directamente con el concepto del profesional reflexivo de Donald Schön, quien argumentaba que los profesionales competentes no solo actúan, sino que también reflexionan críticamente sobre su acción, tanto "en la acción" (mientras están haciendo algo) como "sobre la acción" (después de haberla hecho). Al exigir la justificación de cada paso en el proyecto, es decir, por qué se eligió un patrón de diseño sobre otro, qué hallazgos del *benchmarking* apoyan una determinada

mejora de usabilidad, etc., se fuerza de esta manera a los estudiantes a ir más allá de la intuición, ya que tienen que articular su razonamiento, conectar la teoría con la práctica y ser conscientes de las implicaciones de sus decisiones. Este ejercicio constante de justificación es importante para desarrollar un pensamiento crítico y una práctica profesional reflexiva, habilidades ambas indispensables para cualquier diseñador UX/UI o periodista digital que pretenda impactar de forma significativa en el ecosistema digital. Para el alumno adulto, este enfoque refuerza su autonomía y capacidad para resolver problemas, principios defendidos por Malcolm Knowles en su andragogía, donde el aprendizaje se orienta a la tarea y a la resolución de problemas significativos para el aprendiz.

7. APRENDIZAJE PRÁCTICO CON AXURE A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN

El prototipado de *software* es una habilidad técnica muy demandada en el diseño UX/UI, y su aprendizaje en la asignatura se aborda con un enfoque eminentemente práctico y experiencial, haciendo uso extensivo de la herramienta Axure. Además de los 36 videotutoriales que los alumnos revisan asincrónicamente como parte de la clase invertida, la dinámica en el aula presencial se enfoca en la aplicación directa de esos conocimientos.

En cada clase se plantean minirretos de Axure para que los alumnos, de manera práctica, vayan afianzando el manejo de la aplicación. Estos pequeños desafíos son una manifestación del aprendizaje experiencial de David Kolb. El ciclo de aprendizaje experiencial según Kolb implica cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Los minirretos son el punto de partida de la experiencia concreta ya que los alumnos se enfrentan directamente a la tarea de prototipado. La resolución de dudas con el profesor y la observación de cómo otros compañeros abordan el mismo reto facilitan la observación reflexiva. A partir de esta experiencia y reflexión, los alumnos pueden refinar su conceptualización abstracta sobre cómo funcionan las herramientas de Axure y cómo aplicarlas de manera más eficiente. Finalmente, cada nuevo minirreto o la continuidad del proyecto principal les permite una nueva experimentación activa, cerrando el ciclo de aprendizaje de forma continua y recursiva.

Además, estos minirretos y la guía constante del profesor están perfectamente alineados con los eventos de instrucción de Robert Gagné. Los videotutoriales previos cumplen con eventos como "estimular el recuerdo de conocimientos previos" y "presentar el material". Los minirretos, por su parte, se centran en "provocar la ejecución" de las habilidades recién adquiridas y en "proporcionar feedback". La intervención directa del profesor en el aula, apoyando y resolviendo dudas en tiempo real, asegura que los estudiantes reciban una retroalimentación inmediata y personalizada, lo cual es crucial para la corrección de errores y la consolidación del aprendizaje. Este enfoque práctico y guiado intenta que los alumnos no solo

entiendan los conceptos de Axure, sino que también desarrollem la fluidez y la competencia necesarias para utilizarlos de manera efectiva en sus proyectos.

8. EVALUACIÓN TRANSPARENTE Y FORMATIVA

La evaluación no se concibe como un mero juicio final, sino como una parte integral del proceso de aprendizaje. Su diseño busca no solo medir los conocimientos adquiridos, sino también guiar a los estudiantes y reforzar su compromiso con el proyecto. Para ello, se emplea una rúbrica detallada con 10 ítems que especifica de antemano los criterios de evaluación y su ponderación. Esta transparencia es decisiva para el aprendizaje significativo desde la perspectiva de David Ausubel. Al conocer los "anclajes" de la evaluación desde el principio, es decir, qué aspectos específicos y con qué nivel de profundidad se espera que dominen, los alumnos pueden orientar sus esfuerzos de estudio y práctica de manera más eficiente. La rúbrica actúa como un organizador previo para la evaluación, reduciendo la incertidumbre y permitiendo que los estudiantes enfoquen su energía en los objetivos más relevantes del curso, promoviendo así un aprendizaje más intencional y profundo.

La culminación del proyecto de mejora web se materializa en la defensa del proyecto en equipo al final del curso. Esta etapa no solo es un hito evaluativo, sino también una oportunidad clave para la demostración de competencias integradas. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial de David Kolb, esta defensa representa la etapa final de experimentación activa. Los equipos presentan y justifican las soluciones que han diseñado y prototipado, demostrando la aplicación de todos los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo del ciclo. Recibir la nota final en este contexto, tras un proceso de trabajo intensivo y colaborativo, cierra el ciclo de aprendizaje, proporcionando una retroalimentación definitiva sobre su desempeño en un escenario que simula una presentación profesional.

9. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y LA CONSOLIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Más allá del proyecto principal, la asignatura incorpora dos actividades complementarias diseñadas para ofrecer oportunidades adicionales de aprendizaje, profundización y reconocimiento, impulsando tanto la maestría técnica como la competencia argumentativa.

1. Debate por equipos para consolidar el conocimiento y habilidad argumentativa

Una de las actividades opcionales para subir nota es un debate por equipos, en el cual los alumnos ponen a prueba todos los conocimientos que han adquirido a lo largo del curso. Esta dinámica va más allá de la simple repetición de información, ya que exige que los estudiantes demuestren una comprensión profunda y la capacidad de argumentar sus posturas. Este tipo de actividad es un ejemplo de la aplicación de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. El debate es, por naturaleza, un espacio de interacción social intensa donde el conocimiento se construye conjuntamente. Al tener que articular sus ideas, escuchar las de otros, rebatir argumentos y negociar significados, los estudiantes se ven impulsados a un nivel superior de pensamiento. La diversidad de perspectivas dentro y entre los equipos enriquece la zona de desarrollo próximo de cada participante, ya que el discurso y la colaboración con pares (y el andamiaje implícito del profesor) les permiten consolidar su comprensión y abordar problemas de forma más sofisticada. Este formato fomenta no solo la asimilación de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico esenciales en el periodismo y el diseño.

2. Ranking de Axure para incentivar el dominio técnico y la motivación

La segunda actividad complementaria es un ranking de Axure, donde se plantea una pequeña prueba técnica y los siete primeros equipos o individuos que la resuelven correctamente en menor tiempo obtienen puntuación extra. Esta actividad está diseñada para incentivar la maestría técnica y la fluidez en el uso de la herramienta. Desde la perspectiva de los eventos de instrucción de Robert Gagné esta prueba representa un paso avanzado en el proceso de aprendizaje, centrado en "evaluar el desempeño" y consolidar el "dominio de habilidades". Los estudiantes que optan por participar buscan perfeccionar su velocidad y precisión en Axure, lo que les lleva a una práctica deliberada más allá de lo requerido en el proyecto principal.

Esta competencia amistosa también puede ser vista a través del lente de la motivación. Al ofrecer un incentivo claro y un reconocimiento público (el ranking), se aprovechan factores que, según teorías de la motivación (como las de Daniel Pink que hablan de autonomía, maestría y propósito), pueden impulsar el esfuerzo intrínseco. La oportunidad de demostrar maestría en una habilidad técnica específica, en un entorno competitivo pero justo, se convierte en un potente motor para que los alumnos inviertan tiempo adicional en la práctica y la mejora de sus competencias en prototipado.

3. El rol del profesor como facilitador, guía y apoyo continuo

En este modelo pedagógico el rol del profesor, lejos de ser un mero transmisor de conocimientos, asume la función de facilitador, guía y fuente de apoyo continuo, esencial para el éxito del aprendizaje. Esta evolución del rol docente es un pilar importante en la andragogía de Knowles, que subraya la importancia de que el instructor de adultos actúe más como un catalizador que como una autoridad directiva, empoderando al alumno para que tome las riendas de su propio proceso educativo.

Su labor de apoyo y resolución de dudas es muy relevante en este contexto de clase invertida y aprendizaje experiencial. Los estudiantes, al enfrentarse de forma autónoma a los materiales teóricos y los videotutoriales antes de la clase, así como a los desafíos del proyecto en equipo, inevitablemente encontrarán obstáculos y preguntas. Su presencia en el aula, disponible para aclarar conceptos, desentrañar problemas técnicos en Axure y ofrecer orientación metodológica en el proyecto, proporciona el andamiaje necesario. Este concepto, central en las teorías de Jerome Bruner y Lev Vygotsky, describe el apoyo temporal que un experto (el profesor) o un compañero más capaz ofrece al aprendiz para permitirle alcanzar metas que, de otro modo, estarían fuera de su zona de desarrollo próximo. Es un apoyo que se retira gradualmente a medida que el alumno internaliza las habilidades y el conocimiento, fomentando su independencia.

Además, su capacidad para ajustar la dificultad de los minirretos, proponer ejemplos relevantes y ofrecer *feedback* personalizado en el momento justo, intenta que el andamiaje sea pertinente y efectivo, adaptándose a las necesidades individuales y grupales. Este acompañamiento constante asegura que la autonomía promovida por la clase invertida no derive en una sensación de abandono, sino que se perciba como una libertad asistida, donde el alumno es protagonista pero siempre cuenta con una red de seguridad experta.

Con todas estas premisas, esta asignatura tiene como objetivo desarrollar un esquema pedagógico diseñado para afrontar los desafíos de la formación en el periodismo digital contemporáneo y crear periodistas completamente integrados en el ecosistema digital.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Paidós.
- Gagné, R. M. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar.
- hooks, b. (2017). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2014). El aprendizaje cooperativo: una apuesta por el aprendizaje significativo en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 539-556.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

INNOVAR, VERIFICAR Y CREAR: IA Y *DEEPFAKES* EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

GRACIELA PADILLA CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid

gracielp@ucm.es

MARÍA PRIETO MUÑIZ

Universidad Complutense de Madrid

maprie08@ucm.es

JONATTAN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

jonrodri@ucm.es

Resumen: Este capítulo analiza la integración innovadora de la inteligencia artificial y los *deepfakes* en la docencia universitaria de Publicidad y Relaciones Públicas, a partir de un proyecto desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid. La metodología se basa en la exploración práctica y crítica de herramientas de generación y verificación de imágenes y vídeos manipulados, fomentando competencias creativas, éticas y digitales. La producción de pódfcast y el análisis de casos han impulsado la autonomía, la reflexión profesional y el aprendizaje en equipo, mientras que la alfabetización mediática y la detección de desinformación se han consolidado como objetivos centrales. El estudio destaca la importancia de una actualización docente continua, el acompañamiento tecnológico y la reducción de la brecha digital, así como la necesidad de asumir la IA como motor de transformación responsable en la educación superior. Los resultados confirman que la IA puede empoderar a los estudiantes para afrontar los retos profesionales y éticos del nuevo ecosistema comunicativo.

Palabras clave: Inteligencia artificial, *deepfakes*, innovación docente, alfabetización mediática, Publicidad, creatividad, evaluación participativa, ética profesional, verificación digital.

1. INTRODUCCIÓN: LA IA, EJE TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN

En el marco del curso académico 2024-2025, el proyecto de Innovación Docente número 488, desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid, se ha propuesto explorar y explotar en profundidad el potencial de la inteligencia artificial (en adelante, también IA) en la formación universitaria de los estudiantes de Comunicación. Bajo el título “Programas y propuestas de IA para el estudiante de Comunicación: formación académica y devenir profesional”, se ha centrado en el análisis, selección y uso crítico de herramientas de inteligencia artificial, enfatizando tanto la dimensión ética y deontológica como la creatividad inherente al aprendizaje universitario y su proyección hacia el primer empleo.

La irrupción de tecnologías como ChatGPT y otros sistemas generativos basados en IA ha reconfigurado por completo los escenarios educativos, inaugurando un nuevo abanico de posibilidades para la producción de contenidos, la personalización del aprendizaje y el desarrollo de materiales didácticos innovadores. Estas herramientas, sofisticadas en su capacidad para procesar lenguaje natural y generar texto, se han establecido como instrumentos versátiles para la escritura, la investigación y el apoyo docente en el ámbito universitario.

Sin embargo, la integración de estas tecnologías en el aula no está exenta de desafíos. La facilidad para generar textos complejos plantea interrogantes sobre la autenticidad de la evaluación, la integridad académica y el riesgo de que se desdibujen los límites de la autoría estudiantil. Los métodos tradicionales de detección de plagio resultan insuficientes ante la producción de textos originales por IA, lo que obliga a la universidad a revisar en profundidad sus estrategias de evaluación y de fomento del pensamiento propio. Asimismo, existe la preocupación de que una dependencia excesiva en estas plataformas límite el desarrollo de competencias fundamentales, tales como la memoria, la capacidad de análisis crítico, la creatividad genuina y la autonomía cognitiva. Tanto el alumnado como el profesorado se encuentran ante la necesidad de repensar su rol: mientras que los primeros deben aprender a utilizar responsablemente estas herramientas para potenciar su aprendizaje, los segundos se ven abocados a redefinir su papel como guías, tutores y garantes de la calidad educativa.

A pesar de todo, la experiencia acumulada en el marco de este proyecto —que suma ya siete ediciones— avala que la inteligencia artificial, empleada con criterio y supervisión, puede convertirse en un formidable aliado pedagógico. La automatización de tareas repetitivas, la personalización de itinerarios de aprendizaje, el estímulo a la generación de ideas nuevas y la mejora tanto estilística como argumental de los textos se traducen en un entorno educativo más dinámico y adaptado a las exigencias del mercado profesional actual. Por otro lado, la IA ha demostrado un impacto positivo en la alfabetización mediática y digital de los

estudiantes, capacitándolos para verificar información, identificar fenómenos de desinformación y prepararse para los retos comunicativos del siglo XXI.

Con ese espíritu, este proyecto se orienta hacia la innovación docente, a través de la integración de la IA como una respuesta ineludible ante la necesidad de preparar comunicadores capaces de abordar los retos que plantea la transformación digital. El propósito no es limitarse a que el alumnado consuma tecnología de forma pasiva, sino guiarlo en su uso como recurso activo para potenciar su propio aprendizaje, pensamiento crítico y desarrollo creativo, así como su capacidad para tomar decisiones fundamentadas en contextos profesionales reales. En este sentido, docentes y estudiantes se convierten en agentes protagonistas de un proceso educativo dinámico, que evoluciona permanentemente gracias a la introducción de nuevas metodologías y a la actualización constante de competencias digitales en ambos perfiles.

Para ahondar en nuestra experiencia docente concreta, en la asignatura de Ética y Deontología Profesional, del segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, de la Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid, partimos de cómo la era digital ha situado la imagen en el centro de toda estrategia publicitaria y comunicacional. Así, la creatividad visual requiere ahora un dominio transversal de herramientas tecnológicas e implica, tanto a profesorado como a estudiantes, en la reflexión ética sobre los límites y riesgos de la manipulación digital. Frente a la proliferación de *deepfakes* y la sofisticación de los sistemas generativos, el aula se erige como un espacio de experimentación, aprendizaje activo y alfabetización mediática avanzada, como desarrollamos en las líneas siguientes.

2. OBJETIVOS RENOVADOS PARA UNA ERA VISUAL: APRENDER, CUESTIONAR Y CREAR

Durante la trayectoria de los siete proyectos que hemos implementado, se ha comprobado, de manera consistente, que la integración de la IA en la universidad aporta múltiples ventajas. Entre los logros más notables está la capacidad de agilizar procesos rutinarios como la recopilación de información, la elaboración de informes académicos, la traducción de textos o la producción de materiales digitales. Además, las herramientas de IA han permitido analizar grandes cantidades de datos, posibilitando la identificación de tendencias y patrones significativos dentro del ámbito comunicativo, labor esencial para la toma de decisiones en publicidad y relaciones públicas.

De igual modo, la implementación de la IA ha servido como un estímulo para la creatividad, ofreciendo nuevas formas de explorar la narrativa y la creación de contenidos, ya sea a través de experiencias de realidad virtual, realidad aumentada,

la producción de vídeos con voz sintética o el diseño gráfico automatizado. La inteligencia artificial también se ha convertido en un recurso clave para fortalecer la alfabetización mediática, ayudando a los estudiantes a identificar y combatir la desinformación, así como a desarrollar competencias para detectar la manipulación digital y los *deepfakes*, una cuestión ya central en la formación de los nuevos comunicadores.

Nuestra experiencia corrobora que la IA, aplicada en el contexto universitario y bajo una perspectiva crítica y ética, constituye una herramienta que transforma el método de trabajo en el aula y el perfil del futuro profesional, preparándolo para enfrentar con solvencia los retos del ecosistema digital actual. Durante el curso 2024-2025, la actualización de los objetivos del proyecto de innovación docente responde, sobre todo, a la urgencia y responsabilidad que implica formar a futuros profesionales de la publicidad, las relaciones públicas y la comunicación capaces de comprender, aprovechar y cuestionar críticamente la inteligencia artificial en todos sus usos. En este contexto, la renovación de los objetivos busca ir más allá de la simple aplicación de herramientas, centrándose en los porqués de su necesidad, directamente alineados con las demandas y retos del sector comunicativo, concretamente en las imágenes.

En primer lugar, el proyecto pretende consolidar el dominio activo y reflexivo de la inteligencia artificial en el ámbito de la Comunicación, no solamente desde el uso instrumental, sino profundizando en su aprovechamiento creativo y ético. Resulta imprescindible que los futuros publicistas y profesionales de las relaciones públicas sean capaces de discernir los límites entre la inspiración que ofrece la IA y la tentación de la delegación total, evitando una pérdida de criterio propio, análisis o creatividad. En un sector donde la autenticidad y la diferenciación son activos clave, saber discernir y explicar cuándo y cómo utilizar la IA se convierte en una competencia estratégica. Se persigue, en consecuencia, que el alumnado supere el analfabetismo digital y adquiera una mirada crítica ante los discursos sobre inteligencia artificial que circulan tanto en la universidad como en el entorno profesional.

El fomento de la creatividad y la innovación constituye otro pilar, impulsando la experimentación con IA para desarrollar campañas, historias o prototipos arriesgados y disruptivos. La experimentación con tecnologías como la realidad aumentada, la generación de imágenes y videos sintéticos, o la automatización de mensajes desbloquea la creatividad y permite anticipar futuros relatos publicitarios y comunicarse con públicos diversos y cada vez más exigentes. En una industria que valora la singularidad y la conexión emocional, la IA se presenta como una aliada para superar bloqueos y abrir nuevas vías expresivas, siempre bajo supervisión humanística y ética.

Igualmente, resulta crucial dotar al estudiantado de habilidades técnicas y capacidades de análisis para que puedan integrar la IA en sus actividades prácticas y laborales, con seguridad y criterio. En un entorno en el que la automatización va de

la mano del juicio profesional, comprender las tipologías, limitaciones y potenciales sesgos de la inteligencia artificial permitirá a los futuros egresados tomar decisiones informadas y responsables en campañas, investigación de tendencias o verificación de contenidos. Además, el aprendizaje crítico sobre la verificación de imágenes y la detección de manipulaciones, como los *deepfakes*, es imprescindible, dado el impacto reputacional y ético que puede tener la distribución de contenidos falsos en las marcas y las organizaciones.

El proyecto también pone énfasis en la formación para la producción, edición y difusión de contenidos digitales originales y responsables, de modo que el alumnado pueda construir *portfolios* que evidencien un manejo creativo y ético de la IA, adaptándose a las nuevas exigencias del mercado laboral. Estos *portfolios* son una carta de presentación para las prácticas y el empleo, pues funcionan como espacios de experimentación realista donde se cruzan creatividad, rigor técnico y conciencia social, dotando al estudiante de un valor diferencial en procesos de selección cada vez más exigentes.

Preparar a los estudiantes para los cambios acelerados del sector publicitario y mediático, y para los retos de la economía digital, exige que la Universidad anticep debates y escenarios profesionales. Por eso, otro objetivo esencial es enfrentar, desde el aula, los desafíos éticos, sociales y comunicativos asociados a la IA: desde la gestión de la privacidad y la protección de datos hasta la identificación y análisis de los riesgos reputacionales de la manipulación audiovisual dolosa. Para conseguirlo, resulta estratégica la formación en nuevas metodologías y en el uso de dichas tecnologías, asegurando la actualización permanente y la empatía intergeneracional, acercando los lenguajes docentes a los del alumnado.

3. MAPEANDO EL FENÓMENO: CLAVES TEÓRICAS Y CASOS PARA ENTENDER LOS DEEPFAKES

En la actualidad, la irrupción de la inteligencia artificial ha revolucionado el modo en que se genera, distribuye y consume la información visual, especialmente en áreas tan sensibles como la publicidad y la comunicación (Rodríguez, Ortega y Padilla, 2023; Rodríguez Hernández, 2024; Ortúñez y Velasco, 2025; Soriano, Perales y Prieto, 2025). Desde finales de los años noventa, existían técnicas para manipular imágenes y vídeos, pero fue a partir de 2017 cuando el *deepfake* adquirió una relevancia sin precedentes, transformando de raíz el debate sobre la verdad y autenticidad en el entorno digital (Cerdán y Padilla, 2019; Cano Fernández, 2024; Padilla, García y Cerdán, 2020).

El término, fruto de la unión entre *deep learning* y *fake*, alude a archivos de imagen, vídeo o voz modificados mediante sofisticados algoritmos de aprendizaje profundo, que logran ocultar la manipulación tras un acabado hiperrealista. Este

potencial de engaño se acentuó con la difusión masiva de *software* y tutoriales gratuitos que permiten a cualquier usuario, sin apenas conocimientos, crear falsificaciones creíbles (Cole, 2017; Beamonte, 2018). La facilidad y rapidez con la que estas herramientas se han extendido a través de plataformas como Reddit —donde surgió el primer gran repositorio— puso de manifiesto la gravedad del desafío ético, social y legal.

Al principio, los *deepfakes* se centraron en la creación de vídeos pornográficos no consentidos con imágenes de celebridades, lo que mostró la enorme capacidad de daño a la imagen y la privacidad individual, especialmente de mujeres (Cerdán y Padilla, 2019). Sin embargo, pronto la preocupación se desplazó a las esferas política, social y comunicativa, ya que la manipulación digital pasó a ser utilizada para fabricar discursos, suplantar identidades y difundir mensajes falsos, afectando tanto a figuras públicas como privadas en un contexto de creciente polarización y desconfianza institucional (Garriga, Ruiz y Magallón, 2024; Montesinos García, 2024).

Esta evolución tecnológica encuentra su sentido en los notables avances del aprendizaje automático y el uso de enormes conjuntos de datos, lo que ha permitido incrementar la calidad y la verosimilitud de los resultados generados por IA. La manipulación ya no solo afecta a la imagen o al vídeo, sino también a la voz, haciendo cada vez más complicado distinguir entre lo real y lo manipulado sin la ayuda de expertos o tecnologías específicas (Sánchez-Esparza, Palella-Stracuzzi y Fernández-Fernández, 2024).

La complejidad del fenómeno *deepfake* en el ámbito de la comunicación publicitaria es especialmente relevante, ya que en este campo la imagen y el relato son la materia prima fundamental. Por una parte, la IA y los *deepfakes* ofrecen oportunidades inéditas para la creatividad, la personalización de mensajes y la generación de contenidos atractivos para las audiencias, como en el caso de las recreaciones póstumas de personajes célebres como Lola Flores o Salvador Dalí en campañas publicitarias, siempre con consentimiento de sus herederos. Sin embargo, estas mismas capacidades tecnológicas comportan un riesgo inherente para la reputación de las marcas y la confianza del público, al facilitar nuevos modelos de fraude y manipulación, así como la posibilidad de que campañas enteras puedan deteriorarse o perder toda credibilidad ante la sospecha de falsificación (Padilla, García y Cerdán, 2020; Montesinos García, 2024).

No hay que olvidar, además, fenómenos como los *cheapfakes* —falsificaciones de bajo coste y pocorealismo, impulsadas a través de memes y redes sociales— que, aunque menos sofisticados, contribuyen también al ecosistema de la desinformación y erosionan la capacidad crítica de la ciudadanía. Así, tanto *deepfakes* como *cheapfakes* forman parte de una cultura digital donde la manipulación puede camuflarse bajo formas lúdicas o aparentemente inocentes, o bien utilizarse para atacar de manera directa la verdad y la pluralidad en el debate público.

Frente a este panorama, surgen importantes retos en el plano legislativo, ético y educativo. El Reglamento (UE) 2024/1083 del Parlamento Europeo y del Consejo marca un hito en la regulación de los servicios de medios de comunicación, al establecer un marco de referencia para garantizar la libertad de expresión y al mismo tiempo prevenir abusos ligados a la manipulación digital y la desinformación (Comisión Europea, 2024). El texto legal analiza el daño que pueden hacer tanto actores privados como estados extranjeros, quienes se aprovechan de las lagunas normativas y la velocidad de la innovación tecnológica para instaurar prácticas sistemáticas de manipulación e injerencia en el espacio informativo europeo (Comisión Europea, 2024). El Reglamento insiste en la transparencia de los procesos editoriales, en la exigencia de responsabilidades a plataformas digitales y medios, y en la colaboración transfronteriza para asegurar que los contenidos generados por IA estén siempre supervisados por equipos humanos.

Lamentablemente, la regulación avanza con menor velocidad que la tecnología y la dinámica social. Por ello, la alfabetización mediática y la formación crítica del usuario se convierten en elementos clave para frenar la expansión de *deepfakes* y otros contenidos manipulados (Padilla, García y Cerdán, 2020; Garriga, Ruiz y Magallón, 2024). A nivel práctico, la investigación sobre estrategias efectivas de detección se ha enriquecido analizando las recomendaciones que circulan en ámbitos tan populares como TikTok, donde divulgadores expertos comparten guías y trucos para detectar imágenes y vídeos manipulados mediante IA. Estos consejos, extraídos de una muestra de *tiktokers* con millones de seguidores en varios idiomas, se centran, por ejemplo, en la asincronía entre los movimientos labiales y el sonido, la falta de naturalidad en las expresiones faciales, las discontinuidades cromáticas o las dificultades de la IA para replicar microdetalles como cicatrices o el parpadeo natural (Sánchez-Esparza, Palella-Stracuzzi y Fernández-Fernández, 2024; Padilla Castillo, 2025).

Las recomendaciones más frecuentes para detectar un *deepfake* combinan tanto aspectos visuales y de contenido (incongruencias en la expresión emocional, distorsiones en los ornamentos, o desalineación oculomotora), como el análisis del contexto, la fuente y la credibilidad de quienes difunden una pieza audiovisual. En el aula, enseñar a los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas a analizar críticamente estos detalles se revela imprescindible para que adquieran habilidades profesionales de verificación, síntesis y comunicación responsable (Padilla, García y Cerdán, 2020; Padilla Castillo, 2025). La experiencia educativa demuestra que los futuros profesionales de la publicidad deben ser capaces de comprender la técnica de generación de *deepfakes*, y, más importante aún, de detectar sus huellas y limitaciones, enfrentándose así a un entorno profesional y social marcado por la sobreabundancia de falsedades y la inestabilidad reputacional.

El fenómeno de los *deepfakes* plantea una problemática global que interpela a todos los agentes sociales: legisladores, plataformas digitales, medios de

comunicación, educadores y ciudadanía. Su desarrollo acelerado y la sofisticación de las técnicas de manipulación audiovisual obligan a replantear los marcos regulatorios tradicionales, ya que muchas de las amenazas asociadas trascienden fronteras y superan la capacidad de respuesta de las leyes nacionales. La Unión Europea, a través del Reglamento (UE) 2024/1083, ha reconocido la necesidad de articular estrategias legislativas coordinadas y flexibles que permitan responder ágilmente a los retos de la desinformación, protegiendo la integridad del espacio informativo y garantizando el pluralismo y la libertad de expresión (Comisión Europea, 2024).

Por otro lado, la alfabetización mediática emerge como una de las herramientas fundamentales para fortalecer la resiliencia social frente a la manipulación digital. No se trata de dotar a la población de conocimientos técnicos, sino de fomentar una cultura de escepticismo informado, capaz de identificar y contrarrestar intenciones maliciosas en la circulación de imágenes, vídeos y narrativas alteradas. Esta tarea implica una colaboración intersectorial, en la que tanto los medios de comunicación como las plataformas digitales, el entorno familiar y el sistema educativo desempeñan un papel insustituible (Padilla, García y Cerdán, 2020; Garriga, Ruiz y Magallón, 2024). Por todo lo anterior, el abordaje de los *deepfakes* y la desinformación requiere, de acuerdo a las investigaciones académicas, entender que el desafío es, ante todo, evolutivo. La tecnología continuará desarrollándose y presentando nuevas formas de simulación y engaño, por lo que la respuesta social debe ser proactiva y adaptable, avanzando desde las soluciones reactivas hacia modelos educativos y ciudadanos donde la autocrítica, la cooperación y la actualización constante sean la norma (Padilla Castillo, 2025).

4. APRENDER HACIENDO: UNA TRAVESÍA ÉTICA DESDE LA GENERACIÓN A LA DETECCIÓN DE DEEPFAKES

En la asignatura de Ética y Deontología Profesional, correspondiente al segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, se ha diseñado una evaluación planteada de manera global y participativa. El objetivo principal ha sido favorecer que los estudiantes desarrollen capacidades críticas, creativas y éticas a través de distintos formatos de trabajo y dinámicas, en línea con los enfoques y metas establecidos en el Proyecto de Innovación-Docencia número 488 del curso 2024-2025, antes citado. Para ello, la estructura de la evaluación se ha segmentado en tres grandes apartados, concebidos como partes obligatorias y, a la vez, complementarias entre sí.

El primer apartado ha consistido en la valoración de la asistencia y la implicación activa del alumnado tanto en las clases presenciales como en los espacios virtuales de debate y las actividades prácticas, independientemente de que fueran orales o escritas. Para asegurar la participación real, se han implementado controles de asistencia aleatorios que permitieron medir el compromiso cotidiano en el aula y

en las distintas dinámicas propuestas. Paralelamente, se promovió el intercambio de ideas y la discusión abierta de casos prácticos, incentivando que los y las estudiantes comentaran, pusieran en común reflexiones propias y resolvieran dudas en cada sesión. Este componente de la evaluación alcanzó hasta tres puntos de la nota final, subrayando el valor educativo del trabajo colaborativo y del compromiso diario.

El segundo apartado estuvo representado por la realización de una prueba presencial, exclusivamente en papel y coincidiendo con la convocatoria oficial fijada por la Facultad. Durante este examen, el alumnado tuvo la oportunidad de consultar sus apuntes, tanto impresos como digitales, pero cada pregunta exigía la elaboración de ejemplos propios —ya fuesen reales, imaginados o hipotéticos— totalmente independientes de los materiales entregados en clase o de los apuntes utilizados. Este enfoque buscó estimular la reflexión autónoma y la aplicación práctica de las ideas y conceptos revisados durante el curso. En la evaluación de la prueba se priorizó la originalidad de los ejemplos y la calidad de las justificaciones, otorgando hasta cuatro puntos a este bloque.

El tercer bloque evaluativo estuvo centrado en un ejercicio grupal, en equipos de entre cuatro y seis integrantes, que debía ser llevado a cabo en formato pódcast. Este trabajo colectivo abordó la intersección entre comunicación, publicidad, relaciones públicas e inteligencia artificial, permitiendo elegir entre dos líneas principales: la primera, de carácter analítico, invitaba a investigar y debatir los problemas éticos generados por el uso de IA en campañas publicitarias o en la gestión de la reputación; la segunda, de naturaleza creativa, proponía el desarrollo de una campaña innovadora empleando herramientas de IA, acompañada de una reflexión crítica sobre las fases, decisiones y dilemas surgidos en el proceso creativo.

El pódcast final, con una duración mínima de entre quince y treinta minutos, sirvió como plataforma para generalizar las competencias trabajadas en los talleres de radio y, sobre todo, para exponer resultados, aprendizajes y valoraciones éticas alrededor de la inteligencia artificial. En el contexto de este capítulo, adquiere especial relevancia la profundización en los trabajos, análisis y experiencias dedicados al estudio de herramientas de detección de *deepfakes*. El alumnado tuvo la oportunidad de explorar, de manera práctica, distintas aplicaciones y métodos de verificación de imágenes y videos, incorporando análisis críticos sobre su funcionamiento, sus limitaciones técnicas y los desafíos éticos que suponen las falsificaciones avanzadas. Los trabajos reflejaron el conocimiento técnico adquirido y la capacidad de evaluar, desde una perspectiva profesional y responsable, cómo la generación y la detección de *deepfakes* afectan al campo de la publicidad, la gestión de la reputación corporativa y la protección de la verdad en la comunicación pública.

Esta aproximación formativa permitió a los estudiantes familiarizarse con algunas de las herramientas más innovadoras para el análisis y la detección de contenidos manipulados, a la vez que propició debates fundamentales sobre la fiabilidad informativa, el impacto de la desinformación y la necesidad de asumir un

compromiso ético ineludible ante el avance tecnológico. A través de los pódcast, donde el análisis teórico se enlazó con la demostración práctica y la reflexión profesional, se consolidó una visión crítica y especializada, esencial para los futuros profesionales que deberán desenvolverse en un entorno comunicativo marcado por la irrupción masiva de la inteligencia artificial y la sofisticación de los fenómenos de manipulación audiovisual.

5. RESULTADOS: LOS *DEEPFAKES*, HERRAMIENTAS DE CREACIÓN Y VERIFICACIÓN, Y LO QUE (DE VERDAD) APRENDE EL ESTUDIANTADO

A lo largo de la experiencia docente recogida en el marco del Proyecto de Innovación, los estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas se enfrentaron al desafío de conocer en profundidad el fenómeno de los *deepfakes* mediante un acercamiento práctico y crítico a distintas herramientas digitales. Se propuso que el alumnado explorara aplicaciones de vanguardia destinadas a la generación y a la verificación de contenidos audiovisuales manipulados, con el objetivo de analizar su funcionamiento, sus posibilidades y sus riesgos. El resultado fue un aprendizaje transversal sobre el impacto de estas tecnologías en la creatividad, la comunicación, la ética profesional y la protección frente a la desinformación. A continuación, se sintetizan las 10 herramientas más relevantes abordadas en ambas categorías, junto con algunas reflexiones extraídas por los estudiantes.

Las diez herramientas de creación de *deepfakes* más analizadas fueron:

- DeepFaceLab: Considerada una de las suites más completas, permite la sustitución avanzada de rostros en vídeo mediante técnicas de *deep learning* y es empleada por creadores experimentados. Los estudiantes destacaron su alto grado de personalización y la posibilidad de ajustar parámetros técnicos, aunque reconocieron su curva de aprendizaje compleja y el riesgo de uso malicioso.
- FaceSwap: Con una interfaz más accesible, ofrece opciones de intercambiar caras en vídeos y soporta múltiples sistemas operativos. El alumnado valoró su transparencia (al ser de código abierto) y la posibilidad de experimentar con *datasets* propios.
- Zao: La aplicación china fue utilizada para observar la velocidad con la que un usuario sin conocimientos técnicos puede fusionar su rostro con celebridades en clips virales. Se subrayó la sencillez de uso y los debates sobre privacidad de los datos.
- Reface: Herramienta con enfoque lúdico y viral, facilita la sustitución facial en GIFs y vídeos cortos. Los estudiantes analizaron su alcance en redes sociales y la trivialización de las tecnologías *deepfake*.

- Avatarify: Utilizada para *morphing* en videollamadas, permite emular caras en tiempo real. Se destacó su potencial creativo en comunicación, pero también los riesgos en suplantación de identidad.
- Wombo AI: Especializada en generar videos musicales con *lip sync* automatizado, sirvió para reflexionar sobre la facilidad del usuario medio para crear contenido plausiblemente falso en segundos.
- Synthesia: Pensada para la producción de videos corporativos o tutoriales, permite crear presentadores virtuales hiperrealistas que leen textos personalizados. El estudiantado debatió las posibilidades y los dilemas éticos en comunicación institucional.
- MyHeritage Deep Nostalgia: Esta herramienta, popularizada en redes sociales para animar fotografías antiguas, permitió reconocer el impacto emocional y viral de la manipulación de imágenes del pasado familiar e histórico.
- TokkingHeads: Esta herramienta transforma fotos fijas en animaciones faciales, aportando movimiento y gesticulación. Los estudiantes observaron su uso en publicidad creativa, pero alertaron sobre la posible descontextualización.
- Descript Overdub: Centrada en la generación sintética de voz, permite imitar patrones vocales para crear audios hiperrealistas. Esto facilitó al alumnado cuestionar los límites de la autoría y la manipulación sonora, sobre todo para campañas de audio *marketing* o radio.

Por otro lado, y más importante todavía, las 10 herramientas de verificación y detección de *deepfakes*, más elegidas y analizadas, fueron las siguientes:

- Google Reverse Image Search: Permite la búsqueda inversa de imágenes para rastrear la procedencia y posibles versiones previas de un contenido visual, herramienta básica para desmontar bulos reciclados o descontextualizados.
- Yandex Reverse Image Search: Otra alternativa destacada por su potencia para reconocer variaciones regionales en la circulación de imágenes. Fue útil para entender la viralidad global de los montajes y la velocidad de propagación.
- InVID-WeVerify: Ampliamente nombrada en clase, permite analizar metadatos, fragmentar videos y hacer búsquedas inversas de *frames*. El alumnado reportó su utilidad para desmontar bulos virales en tiempo real y la colaboración con periodistas profesionales.
- Microsoft Video Authenticator: Esta herramienta analiza videos en busca de indicios de *deepfake*, como desincronizaciones y artefactos. Sirvió para debatir sobre la responsabilidad de grandes tecnológicas en la lucha contra la desinformación.

- FotoForensics: Herramienta forense web para analizar el nivel de compresión y estructura interna de las imágenes, útil para identificar alteraciones digitales. Los estudiantes aprendieron a detectar patrones sospechosos y ediciones invisibles a simple vista.
- Forensically: Plataforma de análisis avanzado con pruebas de clonación, detección de ruido y examen de metadatos. Se valoró especialmente para la identificación de retoques en imágenes publicitarias y campañas sospechosas.
- Amber Video: Enfocada en la verificación automática de autenticidad de vídeos, fue explorada para comprender cómo se certifica el proceso de grabación y las posibilidades de huellas digitales de integridad audiovisual.
- Sensity AI: Especializada en detección de pornografía no consentida creada por IA, sirvió como ejemplo para reflexionar sobre las desigualdades, los riesgos de género y la urgencia de recursos tecnológicos en la protección de la imagen personal.
- Truepic: Certifica la autenticidad y metadatos en tiempo real de imágenes capturadas, lo que llevó a los grupos a valorar la importancia de la confianza y trazabilidad en campañas institucionales.
- Deepware Scanner: Esta aplicación analiza archivos de vídeo y audio para detectar alteraciones generadas mediante *deep learning*, ofreciendo un porcentaje de sospecha.

6. Conclusiones y discusión: educar frente a la incertidumbre visual

A lo largo del proceso formativo, el uso metódico y crítico de herramientas relacionadas con los *deepfakes* permitió al alumnado construir una perspectiva avanzada sobre los retos, potencialidades y dilemas éticos que envuelven a la inteligencia artificial aplicada a la imagen. La facilidad con la que hoy es posible generar y distribuir contenidos audiovisuales manipulados evidencia la inmediatez con la que pueden propagarse la desinformación y el engaño, y revela una demanda urgente de competencias transversales para hacerles frente. La accesibilidad a programas de generación ha democratizado la creación de *deepfakes*, mientras que la creciente sofisticación de las soluciones de detección exige un dominio técnico y una reflexión permanente sobre las implicaciones profesionales y éticas que conlleva la manipulación digital.

El recorrido práctico realizado en el aula puso de manifiesto que, en el contexto de la economía de la atención, creatividad y confianza social chocan y se complementan: los estudiantes se ven empujados a replantear sus estrategias de comunicación y su responsabilidad en la difusión de mensajes veraces. Solamente una formación basada en la crítica, la experimentación activa y el trabajo colaborativo puede preparar a los futuros profesionales para asumir un papel protagonista en la

construcción de campañas verídicas y marcas sólidas en un entorno saturado de contenidos visuales ambiguos y potencialmente engañosos.

La experiencia educativa, en este sentido, apunta a varias conclusiones esenciales. Ante todo, la alfabetización mediática y digital emerge como un requisito imprescindible: los estudiantes deben dominar las técnicas de creación de contenidos, y saber identificar, analizar y evaluar el impacto de la manipulación *deepfake* en ámbitos personales y colectivos (Cerdán, García y Padilla, 2020; Garriga, Ruiz y Magallón, 2024). Los ejercicios prácticos con herramientas reales, orientados tanto a la producción como a la verificación, se revelan como la fórmula más eficaz para consolidar conocimientos y competencias útiles para el ejercicio profesional en comunicación y publicidad.

Cabe subrayar que la aceleración de las innovaciones tecnológicas obliga a la universidad a adoptar una mentalidad de actualización permanente: el aprendizaje no puede limitarse a lo instrumentado en el aula, sino que debe trascender hacia una actitud de investigación continua, abierta a los desafíos emergentes, y adaptable a los cambios en la tecnología y en la sociedad. Una combinación de renovación pedagógica y fomento del pensamiento crítico, como subraya la literatura reciente, asegura una preparación sólida frente a la diversidad de plataformas y algoritmos, así como frente a la persistente brecha digital (Cano Fernández, 2024; Sánchez-Esparza, Palella-Stracuzzi y Fernández-Fernández, 2024).

Además, el desarrollo de la competencia colaborativa y el enfoque interdisciplinar aparecen como elementos clave. La detección y comprensión de los *deepfakes* requieren poner en común habilidades técnicas, sensibilidades éticas y marcos legales, reforzando la idea de que la formación universitaria debe funcionar como un laboratorio de reflexión colectiva, donde la responsabilidad compartida y la experimentación sean la norma (Cerdán, García y Padilla, 2020; Trujillo Cabrera, 2024). La experiencia confirma, también, que la creatividad y la ética constituyen los pilares insustituibles del perfil comunicativo del futuro. El empleo de la inteligencia artificial en la narrativa visual abre un espectro inédito de posibilidades para la innovación publicitaria, pero sin una conciencia crítica robusta, resulta fácil caer en la trivialización, la delegación acrítica o incluso en el fraude comunicativo (Montesinos García, 2024; Padilla Castillo, 2025).

Por último, el análisis académico y docente del fenómeno *deepfake* deja claro que la solución a las amenazas asociadas no es única ni estática: la combinación de una legislación flexible y robusta, una formación crítica e innovadora y una tecnología capaz de adaptarse a los nuevos contextos resulta imprescindible (Comisión Europea, 2024). Únicamente así es posible defender la integridad informativa y reputacional de las marcas, instituciones y profesionales, y asegurar que los egresados universitarios estén preparados para ejercer su labor con responsabilidad, creatividad y sentido social en la nueva era de la comunicación digital.

7. LUCES Y SOMBRA: LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DEL *DEEPCODE* Y ESTA EXPERIENCIA

La experiencia docente con inteligencia artificial y *deepfakes* en la universidad ha mostrado avances relevantes en el desarrollo de competencias críticas y en la formación ética y digital de los estudiantes, pero también ha puesto en evidencia diversas limitaciones que deben tenerse en cuenta para próximas experiencias. Una de las principales dificultades ha sido la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos: parte del alumnado no dispone de equipos adecuados ni de acceso constante a plataformas avanzadas, lo que dificulta una participación homogénea en las actividades prácticas. Esto afecta la autonomía y la capacidad de experimentar con las herramientas más complejas, comprometiendo la equidad en el aprendizaje.

Otro reto detectado es el rápido ritmo de obsolescencia de las herramientas de IA y verificación digital. Las plataformas empleadas pueden quedar desactualizadas en pocos meses, lo que obliga al profesorado y al estudiantado a un esfuerzo constante de actualización y aprendizaje autónomo. Esta dinámica exige un acompañamiento docente activo y una disposición continua por parte de los estudiantes para adaptarse a nuevas tecnologías y metodologías.

La curva de aprendizaje es otro condicionante, especialmente con las aplicaciones de uso técnico avanzado. Aquellos estudiantes con menos experiencia o recursos necesitan más tiempo y apoyo, lo que puede ralentizar el progreso de los grupos. A esto se suma la fiabilidad imperfecta de las herramientas de verificación: no existe una solución digital cien por cien segura y los falsos positivos o la falta de detección ante manipulaciones sofisticadas generan incertidumbre durante la toma de decisiones informativas.

También se percibe una cierta resistencia a la introducción de la inteligencia artificial en el aula, tanto en profesorado como en alumnado. El temor a la pérdida de peso de los contenidos tradicionales o a la despersonalización de la enseñanza puede ralentizar la adopción completa de nuevas dinámicas e innovaciones tecnológicas, afectando el clima de aula y la integración real de estos avances en el currículo.

Con todo, el análisis de la experiencia deja abiertas vías de mejora y crecimiento. Es necesario reforzar el apoyo institucional para reducir la brecha digital, facilitando acceso universal a dispositivos y plataformas. La formación continua y adaptativa del profesorado y el alumnado será clave para convertir la actualización tecnológica y ética en parte de la cultura universitaria. Se recomienda promover el diseño de itinerarios flexibles y colaborativos donde la creatividad, la investigación-acción y la transferencia del conocimiento a la sociedad ocupen un lugar central.

El aula universitaria debe evolucionar hacia un laboratorio seguro de experimentación y reflexión sobre las herramientas digitales, desarrollando tanto el dominio técnico como el análisis crítico y el compromiso ético. La universidad tiene

la oportunidad de consolidarse como referente en el liderazgo del cambio, formando profesionales capaces de innovar, prever riesgos, y custodiar la responsabilidad social y la autenticidad comunicativa en el entorno digital. Impulsar todo este proceso contribuirá no solo a sortear los desafíos actuales, sino a preparar a las futuras generaciones de comunicadores y publicistas para un ejercicio profesional riguroso y creativo en un escenario tecnológico en constante transformación.

REFERENCIAS

- Ballesteros-Aguayo, L. y Ruiz del Olmo, F. J. (2024). Vídeos falsos y desinformación ante la IA: el deepfake como vehículo de la posverdad. *Revista De Ciencias De La Comunicación E Información*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.35742/rcci.2024.29.e294>
- Brustein, J. (2023). El futuro de las redes sociales en la era de la IA. El apagón de Reddit refleja las profundas tensiones que amenazan a la economía de Internet. *Inversión: el semanario líder de bolsa, economía y gestión de patrimonios*, (1325), 23-25.
- Cano Fernández, S. (2024). El «deepfake» en los documentos audiovisuales: un reto para la valoración de la prueba. *Actualidad civil*, (2).
- Cerdán Martínez, V. y Padilla Castillo, G. (2019). Historia del fake audiovisual: deepfake y la mujer en un imaginario falsificado y perverso. *Historia y comunicación social*, 24(2), 505-520. <https://doi.org/10.5209/hics.66293>
- Cerdán Martínez, V., García Guardia, M. L. y Padilla Castillo, G. (2020). Alfabetización moral digital para la detección de deepfakes y fakes audiovisuales. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 25, 165-181. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68762>
- Cole, S. (2017). *We Are Truly Fucked: Everyone Is Making AI Porn Now*. Motherboard.
- Comisión Europea (2024). Reglamento (UE) 2024/1083 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de abril de 2024, por el que se establece un marco común para los servicios de medios de comunicación en el mercado interior y se modifica la Directiva 2010/13/UE (Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2024-80523>
- Del Barrio, J. A. y del Barrio Fernández, Á. (2024). Acoso escolar y ciberacoso en el alumnado de la ESO en la sociedad de la era digital. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 465–470. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2640>

- Flesch, M. (2023). Le site américain Reddit comme espace de variation de l'anglais. *L'Information grammaticale*, (176), 39-41.
- Garriga, M., Ruiz-Incertis, R. & Magallón-Rosa, R. (2024). Artificial intelligence, disinformation and media literacy proposals around deepfakes. *Observatorio (OBS*)*, 18(5), 175-194. <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242445>
- González San Juan, J. L. (2023). El papel de la inteligencia artificial en la era de la posverdadla paradoja del problema y la solución. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (122), 72-76.
- Gonzalo, M. (2024). Cuánto puede impactar la IA en la desinformación. El periodismo en la era de los "deepfakes". *Cuadernos de periodistas: revista de la Asociación de la Prensa de Madrid*, (48), 69-77.
- Hurtado Cruz, A. J. y Ttito Campos, I. K. (2024). Clasificación de comentarios suicidas en Reddit. *Innovación y software*, 5(1), 59-68.
- Montesinos García, A. (2024). Inteligencia artificial en la justicia con perspectiva de género: amenazas y oportunidades. *Actualidad jurídica iberoamericana*, (21), 566-597.
- Velasco Molpeceres, A. M. y Ortúñez Goicoechea, P. P. (2025). *Innovación docente en la universidad: descubrir oportunidades en los desafíos*. Ediciones Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75609>
- Padilla-Castillo, G. (2025). Desinformación digital en la era de *deepfakes*. Propuestas legales y ciudadanas para reducirla. En *Women, Technology, and Power – Unmasking (and Dealing with) Digital Disparities in the Times of the Platforms* (pp. 199-222). Tirant Lo Blanch.
- Rodríguez Hernández, J. (2024). Narrativas mediáticas de la Conferencia de las Partes (COP) en los informativos de TVE (2014 - 2024). *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-693>
- Rodríguez Hernández, J., Ortega Fernández, E. A., & Padilla Castillo, G. (2023). Capítulo 7. Medios de comunicación españoles en Twitch. Cambio de paradigma del periodismo hacia el streaming. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (13), 137–155. <https://doi.org/10.52495/c7.emcs.13.p99>
- Sánchez-Esparza, M., Palella-Stracuzzi, S. y Fernández-Fernández, Á. (2024). Impact of Artificial Intelligence on RTVE: Verification of fake videos and Deep fakes, content generation, and new professional profiles. *Communication & Society*, 37(2), 261-277. <https://doi.org/10.15581/003.37.2.261-277>
- Soriano Ortega, O., Perales Medina, I., & Prieto Muñiz, M. (2025). Experiencias de doctorandas en comunicación y ciencias sociales: Vocación, desafíos y expectativas. En A. M. Velasco Molpeceres & P. P. Ortúñez Goicolea (Coords.), *Innovación docente en la universidad: Descubrir oportunidades en los desafíos* (pp. 287-296). Ediciones Universidad de Valladolid.

- Trujillo Cabrera, C. (2024). El derecho a la propia imagen (y a la voz) frente a la inteligencia artificial. *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, (1), 74-113.
- Valle de Frutos, S. (2024). La opinión pública internacional en el contexto de la geopolítica de la globalización desinformativa. Análisis desde la teoría de la complejidad y de la baja racionalidad. *Relaciones Internacionales*, 56, 75-93.

NUEVAS FÓRMULAS PARA ACERCAR EL “APRENDER HACIENDO” A LOS ESTUDIANTES: RETOS, EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES

ELSA MARTÍNEZ ESPINOSA

Universidad Alfonso X El Sabio

smenamun@ccinf.ucm.es

SERGIO MENA MUÑOZ

Universidad Complutense de Madrid

elsamartinezespинosa@gmail.com

Resumen: Este trabajo analiza el impacto y los retos de poner en marcha el “aprendiendo haciendo” en la docencia actual, en un contexto marcado por la digitalización, la diversidad estudiantil y la transformación de los roles docentes. Se reflexiona sobre cómo las metodologías activas y el aprendizaje experiencial han transformado la dinámica del aula, promoviendo la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, así como el uso de tecnologías y simuladores para enriquecer las experiencias educativas. A partir de experiencias concretas, se evidencia que los estudiantes valoran positivamente estas estrategias, destacando una mayor motivación, comprensión y desarrollo de competencias prácticas, aunque también se identifican desafíos relacionados con la autonomía y la necesidad de acompañamiento docente. Finalmente, se plantea que el futuro del “aprender haciendo” pasa por la integración de nuevas tecnologías, la formación continua del profesorado y la necesidad de adquirir competencias prácticas por parte de los estudiantes resulta esencial, para desenvolverse con éxito y eficacia, en el entorno laboral actual.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, innovación docente, simulador, tecnologías educativas, universidad

1. INTRODUCCIÓN: EL RETO DE ENSEÑAR HOY

La docencia en la actualidad se encuentra frente a una serie de transformaciones profundas que obligan a repensar tanto su papel en la sociedad como las estrategias empleadas en el aula. El progreso de las tecnologías digitales, los cambios en la

sociedad y la diversidad creciente de los estudiantes han reconfigurado el panorama educativo tradicional, impulsando a docentes e instituciones a una actualización y adaptación permanentes.

Vivimos en una era de sobreabundancia de información, donde la “era de la dopamina”, caracterizada por la búsqueda constante de estímulos y recompensas inmediatas, y el fácil acceso a múltiples fuentes de conocimiento, ha modificado la forma en que los estudiantes perciben y valoran el aprendizaje. Incluso podríamos decir que se percibe una creciente falta de atención por parte del alumnado. Además, la sociedad demanda individuos capaces de adaptarse a entornos cambiantes, de trabajar en equipo y de resolver problemas complejos, competencias que frecuentemente no reciben el énfasis necesario en los programas de estudio más convencionales.

En este contexto, la educación se enfrenta a nuevos retos y desafíos relacionados no solo con la transmisión de conocimientos, sino también con la formación integral desde un punto de vista práctico. Las aulas ya no son el único espacio donde se adquiere conocimiento, sino que compite con medios digitales, redes sociales y fuentes informales de aprendizaje. Por ello, la acción pedagógica debe trascender la simple transmisión de contenidos y enfocarse en la construcción de competencias, valores y actitudes que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en la sociedad actual.

Este desafío ha sido ampliamente abordado por autores como Edgar Morin, quien en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) advierte de la necesidad urgente de una educación que prepare al ser humano para afrontar la complejidad del mundo. Morin subraya que la educación no puede limitarse a la acumulación de datos, sino que debe incluir el aprendizaje del pensamiento complejo, el conocimiento pertinente y la comprensión humana. Esta visión refuerza la necesidad de un enfoque formativo más holístico e interdisciplinario, que prepare al estudiante no solo para su inserción laboral, sino también para su participación crítica en la sociedad.

La docencia, por tanto, se ve obligada a reinventarse, integrando nuevas metodologías, recursos y tecnologías que faciliten el aprendizaje significativo y promuevan la participación activa de los estudiantes. El reto es doble: por un lado, adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales; por otro, mantener el foco en la formación humana y ética de los alumnos, preparándolos para la vida laboral en un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Los comportamientos de los estudiantes han experimentado cambios notables en los últimos años, influidos por la digitalización, la globalización y la evolución de los valores sociales. Los jóvenes de hoy muestran una mayor predisposición a interactuar en entornos virtuales, a buscar información de manera autónoma y a trabajar de forma colaborativa, pero también enfrentan desafíos como la dispersión de la atención, la necesidad de gratificación inmediata y la exposición a múltiples estímulos simultáneos.

La diversidad de intereses y expectativas entre los estudiantes exige una docencia más personalizada y flexible, capaz de responder a distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Los estudiantes valoran cada vez más la posibilidad de participar activamente en su propio proceso educativo, reclamando nuevas metodologías y experiencias más inmersivas que conecten con sus intereses y realidades.

1.1. El rol del docente: Incorporación de nuevas tecnologías

El rol del docente ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. Ya no es suficiente que el maestro sea un mero transmisor de conocimientos; ahora se espera que asuma un rol activo como guía o mentor, acompañando y motivando a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. El docente actual debe promover la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad, fomentando un ambiente de confianza y respeto mutuo en el aula.

Además, el profesor debe estar atento al desarrollo socioemocional de sus alumnos, ayudándolos a gestionar conflictos, a trabajar en equipo y a desarrollar habilidades como la empatía y la comunicación efectiva. La formación continua es esencial, pues la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías exige que los docentes estén actualizados y dispuestos a innovar en su práctica pedagógica. En definitiva, el docente es clave para modelar valores éticos y sociales, contribuyendo a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bien común.

La incorporación de nuevas tecnologías en la educación ha transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo la creación de ambientes virtuales interactivos y la experimentación con simuladores y herramientas digitales. El uso de simuladores en la Universidad se ha implementado principalmente en carreras de ciencias experimentales y de ingeniería, donde permiten a los estudiantes experimentar con procesos y conceptos complejos en entornos virtuales seguros y controlados, facilitando el aprendizaje práctico y significativo. Sin embargo, aunque su aplicación ha sido más frecuente en estos campos, cada vez más se ponen en marcha, el uso de metodología y recursos tecnológicos en comunicación, donde adquieren un sentido más amplio como herramientas para recrear situaciones reales y potenciar competencias prácticas, en contextos reales de comunicación.

1.2. Desafíos y oportunidades para la innovación en la clase

La transición de la enseñanza tradicional hacia modelos más flexibles y centrados en el estudiante es uno de los mayores retos de la educación contemporánea. Los enfoques tradicionales centrados en las clases teóricas y la memorización están dando paso a metodologías más participativas, como el aprendizaje basado en casos prácticos, la autoevaluación a través de test de

evaluación, los talleres colaborativos y la integración de herramientas tecnológicas digitales. Estas prácticas activas buscan involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la experimentación, la reflexión y el desarrollo de competencias clave para el entorno profesional actual.

Los talleres prácticos permiten a los estudiantes desarrollar habilidades necesarias en los entornos laborales, como por ejemplo, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico, la gestión del tiempo y la autoconfianza. Estás *soft skills* son cada vez más valoradas en el sector de la comunicación y resultan fundamentales para adaptarse a equipos multidisciplinares en el mundo corporativo.

La realización con casos reales, como la participación en proyectos colaborativos, simulaciones o dinámicas de grupo, potencia el aprendizaje significativo y facilita la transferencia de conocimientos a contextos profesionales, mejorando la empleabilidad y el desempeño laboral. Sin embargo, adaptarse a estos nuevos modelos requiere tiempo, formación y recursos, así como una actitud abierta al cambio por parte de docentes y de la Universidad. La innovación educativa, por tanto, debe ser vista como un proceso gradual y continuo, que implica la revisión constante de las prácticas pedagógicas y la incorporación de nuevas estrategias didácticas.

1.3. Falta de recursos y tiempo

Uno de los principales obstáculos para la innovación educativa es la falta de recursos materiales y humanos, así como la escasez de tiempo para planificar e implementar nuevas metodologías. Muchos docentes debemos enfrentar condiciones laborales precarias, grupos numerosos y una sobrecarga administrativa que limita su capacidad para innovar en el aula. Además, tenemos que tener en cuenta que la incorporación de tecnologías digitales requiere de una infraestructura adecuada, acceso a internet y dispositivos electrónicos, recursos que no siempre están disponibles en todas las instituciones educativas.

La falta de tiempo también dificulta la formación continua de los docentes, esencial para mantenerse actualizados en nuevas metodologías y tecnologías. A pesar de estos desafíos, la innovación educativa sigue siendo una prioridad, pues permite adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y mejorar la calidad de los aprendizajes. Es fundamental, por tanto, que las instituciones educativas y las políticas públicas en educación prioricen la inversión en recursos y la formación docente como pilares para la transformación educativa.

1.4. Nuevas capacidades a desarrollar

Los cambios en la sociedad y en el mercado laboral exigen que los estudiantes desarrollen nuevas capacidades más allá de los conocimientos disciplinares tradicionales. Entre estas destrezas se encuentran el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación a entornos cambiantes. Estas competencias son esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI, pues permiten a los estudiantes resolver problemas complejos, tomar decisiones informadas y colaborar con otros en contextos diversos.

La educación debe, por tanto, enfocarse en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo el aprendizaje de contenidos, sino también la formación de valores, actitudes y habilidades socioemocionales. El aprendizaje experiencial y las metodologías activas son especialmente útiles para fomentar estas capacidades, ya que permiten a los estudiantes aprender haciendo, reflexionar sobre sus experiencias y aplicar lo aprendido en situaciones reales.

1.5. Uso de simuladores y tecnologías para el aprendizaje experiencial

El uso de simuladores y tecnologías digitales en el aula representa una oportunidad única para potenciar el aprendizaje experiencial y la motivación de los estudiantes. Permiten a los alumnos experimentar con conceptos abstractos y complejos, como un plan de *marketing*, en un entorno virtual seguro y controlado. Estas herramientas facilitan la exploración, la experimentación y la resolución de problemas, promoviendo un aprendizaje activo y significativo.

No se trata de un concepto nuevo. Si acaso, es novedosa su aplicación dentro de entornos de aprendizaje pautado y, digamos, clásico. Así, el uso de simuladores para enseñar oficios y destrezas que requieren de una fuerte carga experimental se ha venido desarrollando a lo largo del tiempo en áreas como la medicina o la aeronáutica. En el caso de la formación de futuros médicos, se hacen simulaciones para recrear situaciones clínicas complejas en un contexto seguro y controlado, facilitando el aprendizaje progresivo sin poner en riesgo la seguridad de los pacientes (y abaratando costes). Los simuladores ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades técnicas, tomar decisiones clínicas y trabajar en equipo, promoviendo una formación integral y realista.

Con ello, el uso de simuladores favorece la evaluación objetiva del desempeño estudiantil y permite repetir procedimientos cuantas veces sea necesario para afianzar el aprendizaje. Esto resulta especialmente útil en la preparación para intervenciones críticas o situaciones de urgencia, donde la práctica repetida mejora la capacidad de respuesta ante el estrés y la toma de decisiones en tiempo real.

En el caso del mundo aeronáutico, por ejemplo, es fundamental para la formación de futuros pilotos. Estos dispositivos reproducen con gran fidelidad las condiciones de vuelo, incluyendo variables como el clima, las emergencias técnicas o la interacción con el tráfico aéreo, lo que permite a los alumnos adquirir experiencia práctica sin necesidad de despegar del suelo. Gracias a esta tecnología, los instructores pueden guiar el aprendizaje paso a paso, corregir errores en tiempo real y exponer a los estudiantes a situaciones que serían imposibles o peligrosas de recrear en un vuelo real.

Por ello, los simuladores contribuyen a estandarizar la formación, asegurando que todos los alumnos se enfrenten a los mismos retos y superen los mismos niveles de exigencia. Su uso permite repetir ejercicios cuantas veces sea necesario, evaluar objetivamente el rendimiento y entrenar tanto las habilidades técnicas como las capacidades cognitivas, como la toma de decisiones.

El aprendizaje experiencial, apoyado en tecnologías digitales, permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas, trabajar en equipo y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. Además, estas metodologías favorecen la autonomía y la creatividad, al tiempo que preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en su vida académica y profesional. La incorporación de simuladores y tecnologías en el sector de la comunicación, por tanto, no solo enriquece el proceso de enseñanza, sino que también contribuye a la formación de alumnos más competentes y adaptados a las demandas de la sociedad actual.

2. EXPERIENCIAS VIVIDAS EN EL ENTORNO DOCENTE. DINÁMICAS Y ESTRATEGIAS DEL "APRENDER HACIENDO" QUE HAN FUNCIONADO EN EL AULA

Si el “aprender haciendo” es clave en algunas disciplinas y se ha consolidado como una estrategia fundamental para fomentar la participación, la motivación y el desarrollo de competencias prácticas en el aula, ¿por qué no usarla de forma masiva en todas las enseñanzas? Entre las dinámicas más efectivas destacan el aprendizaje basado en talleres prácticos de casos reales/ficticios, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje experiencial, que permiten a los estudiantes trabajar en equipo, resolver problemas reales y construir conocimiento a partir de la experiencia directa.

En la práctica, estas estrategias han demostrado su eficacia al promover la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Por ejemplo, en la asignatura de Planificación de medios impartida en la Universidad Alfonso X El Sabio, se ha trabajado positivamente en taller prácticos, y basados en casos reales, para poner en situación al alumno y crear pequeñas “Simulaciones” para crear un plan de medios, con el mismo procedimiento, que se podría realizar en entornos profesionales. Durante la labor docente en la asignatura en cuestión se ha podido comprobar de primera mano el impacto positivo que tiene el uso de casos prácticos y reales en el

proceso de aprendizaje. La planificación de medios es una disciplina eminentemente práctica, donde la teoría sólo cobra sentido cuando se aplica a contextos reales y cambiantes. Por ello, desde el primer día, se ha apostado por una metodología activa, centrada en la resolución de casos y en la simulación de situaciones profesionales.

En cada curso, los estudiantes se enfrentan a retos que reproducen el trabajo cotidiano de una agencia de medios: desde la elaboración de un *briefing* hasta la presentación de una estrategia integral a un cliente ficticio. Los alumnos deben analizar datos de audiencia, seleccionar soportes, negociar presupuestos y justificar sus decisiones durante las clases. Esta dinámica no solo les permite aplicar los conocimientos adquiridos, sino que también desarrolla habilidades transversales como la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo y la creatividad.

Uno de los aspectos que más se valoran de esta metodología es la capacidad de adaptación que exige tanto a los estudiantes como al docente. Cada grupo de trabajo es diferente, y cada caso plantea desafíos únicos que requieren soluciones personalizadas. El papel del profesor se transforma así en el de guía y facilitador, acompañando a los alumnos en su proceso de toma de decisiones, ofreciendo retroalimentación constante y promoviendo la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos.

2.1. El valor de los casos reales y la conexión con el entorno profesional

La utilización de casos reales en el aula es, sin duda, una de las estrategias más eficaces para preparar a los estudiantes para el mundo laboral. En la asignatura de Planificación de medios, se ha procurado incorporar campañas y situaciones extraídas de la actualidad, adaptando los ejercicios a los cambios en el sector y a las tendencias emergentes, como la digitalización de los medios, el auge de las redes sociales o la irrupción de la inteligencia artificial en la segmentación de audiencias.

En ocasiones, se ha contado con la colaboración de empresas y agencias que han facilitado datos reales y han planteado retos específicos a los estudiantes. Esta vinculación con el entorno profesional no solo aumenta la motivación del alumnado, sino que también les permite comprender la complejidad del mercado y la importancia de la actualización constante. Los estudiantes valoran especialmente la oportunidad de presentar sus propuestas ante profesionales del sector, quienes aportan una visión crítica y constructiva que enriquece el aprendizaje. Además, el trabajo con casos reales fomenta el desarrollo de competencias éticas y de responsabilidad social. Los alumnos deben tener en cuenta no solo los objetivos comerciales de la campaña, sino también su impacto en la sociedad, la representación de los colectivos y la adecuación a los valores de la marca. Esta dimensión ética es

fundamental en la formación de futuros comunicadores, y solo puede abordarse de manera efectiva cuando se parte de situaciones concretas y contextualizadas.

Otro beneficio clave es la mejora en la toma de decisiones bajo presión. Al enfrentarse a contextos reales, con limitaciones de tiempo, presupuestos acotados y objetivos concretos, los estudiantes aprenden a priorizar, justificar sus elecciones y asumir las consecuencias de sus decisiones. Este tipo de entrenamiento resulta altamente valioso para su futura inserción laboral, donde la improvisación informada y la capacidad de adaptación son cualidades esenciales.

Del mismo modo, estos ejercicios refuerzan el pensamiento estratégico, pues obligan a los estudiantes a considerar múltiples variables al mismo tiempo: desde las necesidades del cliente y el comportamiento del consumidor hasta las tendencias del mercado y las métricas de rendimiento. Esta visión global, que va más allá del ejercicio académico aislado, fortalece su capacidad para articular discursos coherentes, defender propuestas con argumentos sólidos y desarrollar un enfoque multidisciplinar, necesario en los entornos comunicativos contemporáneos.

2.2. Hacia la creación de un simulador de planificación de medios

A partir de la experiencia acumulada en el aula y de la observación de las necesidades del alumnado, surge la idea de desarrollar un simulador específico para la asignatura de Planificación de medios. El objetivo es crear una herramienta digital interactiva que permita a los estudiantes experimentar, de manera segura y controlada, con los diferentes aspectos del proceso de planificación: análisis de briefing, segmentación de audiencias, selección de soportes, negociación de tarifas, optimización de presupuestos y medición de resultados.

Este simulador estaría diseñado para recrear situaciones realistas, con variables dinámicas y resultados inmediatos, de modo que los estudiantes puedan comprobar el impacto de sus decisiones y aprender de los errores sin las consecuencias que tendría en un entorno profesional real. La herramienta permitiría la repetición de ejercicios, la personalización de los casos y la evaluación objetiva del desempeño, facilitando así el aprendizaje autónomo y la mejora continua.

La creación de un simulador de planificación de medios responde a la necesidad de adaptar la docencia a los nuevos tiempos, aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Además, supone una oportunidad para estrechar la colaboración entre universidad y empresa, ya que el desarrollo de la herramienta podría contar con la participación de profesionales del sector y con la integración de datos reales y actualizados. Además, la integración de tecnologías digitales ha enriquecido estas dinámicas, permitiendo la creación de aulas invertidas, el uso de plataformas interactivas y la gamificación de contenidos. Estas herramientas no solo motivan a los estudiantes, sino que también

facilitan la adaptación a diferentes ritmos de aprendizaje y la personalización de la enseñanza. Sin embargo, la implementación de estas estrategias requiere de una planificación cuidadosa, recursos adecuados y una formación docente actualizada para garantizar su éxito en el aula.

3. ¿CÓMO PERCIBEN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL LOS ESTUDIANTES?

El aprendizaje experiencial no solo mejora el rendimiento académico, sino que también influye positivamente en la percepción que los estudiantes tienen de su rol dentro del aula. Al sentirse protagonistas de su proceso de formación, los alumnos adquieren una mayor responsabilidad sobre sus logros y fracasos, lo que, en última instancia, repercute en su madurez académica y personal. Esta sensación de protagonismo suele derivar en una mayor implicación con los contenidos, pues entienden que lo que aprenden tiene una aplicación directa y tangible. En este sentido, la percepción del tiempo dedicado al aprendizaje también cambia: ya no se trata solo de "ir a clase", sino de "hacer cosas que importan", una diferencia cualitativa clave.

Por otra parte, los estudiantes destacan el valor de enfrentarse a contextos ambiguos o inciertos, donde no existe una única solución correcta. Esta característica del aprendizaje experiencial favorece el desarrollo de habilidades de análisis y la tolerancia a la frustración, elementos fundamentales en los entornos laborales actuales. Asimismo, al enfrentarse a situaciones reales o simuladas, el alumnado suele percibir que los conocimientos teóricos “cobran sentido”, lo que facilita su asimilación y refuerza su utilidad. Esta integración entre teoría y práctica suele mencionarse en los cuestionarios y entrevistas como una de las ventajas diferenciales de las metodologías activas frente a los enfoques tradicionales.

También es destacable que las metodologías de “aprender haciendo” promueven la heterogeneidad de soluciones, lo que permite a los estudiantes explorar sus propias fortalezas e intereses. Por ejemplo, en los talleres de planificación de medios, algunos estudiantes se sienten atraídos por el análisis de datos, mientras que otros brillan en la conceptualización creativa o la presentación de resultados. Esta diversidad de enfoques enriquece el trabajo en grupo y fomenta el respeto por el pensamiento ajeno, a la vez que permite descubrir talentos individuales que no siempre afloran en metodologías más rígidas. Per se, los estudiantes valoran especialmente el componente relacional de estas metodologías. El trabajo en equipo, la retroalimentación entre pares y la interacción con el docente configuran un entorno de aprendizaje más humano y colaborativo. Estas relaciones, cuando están bien gestionadas, actúan como motor motivacional y fuente de apoyo emocional, factores que inciden directamente en la persistencia académica y en la construcción de un clima de aula positivo.

No obstante, cabe señalar que no todos los estudiantes se adaptan con la misma facilidad a estas metodologías. Aquellos con estilos de aprendizaje más estructurados, o con ansiedad ante la toma de decisiones, pueden necesitar apoyos específicos para desenvolverse con seguridad. Por ello, el acompañamiento docente, la claridad en las instrucciones y la retroalimentación oportuna son elementos esenciales para que la experiencia sea exitosa para todo el alumnado, más allá de sus perfiles individuales.

4. MIRADA AL FUTURO DEL "APRENDER HACIENDO"

En un mundo cada vez más digitalizado y dinámico, el futuro del “aprender haciendo” pasa inevitablemente por la integración crítica de nuevas herramientas tecnológicas. La inteligencia artificial, la realidad aumentada o los entornos inmersivos de realidad virtual comienzan a incorporarse en propuestas formativas que buscan ir más allá del aula tradicional. Estas tecnologías permiten simular contextos complejos, personalizar el aprendizaje y generar retroalimentación instantánea, elementos que refuerzan los beneficios del aprendizaje experiencial.

Además, las universidades deben asumir un papel activo como laboratorios de innovación pedagógica. Esto implica no solo adoptar metodologías activas, sino también investigar sobre su impacto, adaptarlas a diferentes disciplinas y contextos, y formar a los docentes para que puedan liderar estos cambios. La formación didáctica del profesorado universitario, a menudo relegada a un segundo plano frente a su producción investigadora, debe ser revalorizada y reconocida como un pilar clave de la calidad educativa.

Otro aspecto clave es la sostenibilidad institucional del “aprender haciendo”. Las metodologías activas requieren más tiempo de preparación, seguimiento más personalizado y, a menudo, una ratio más baja entre profesor y estudiantes. En este sentido, las universidades deben revisar sus modelos de gestión y sus políticas de evaluación docente, valorando no solo la transmisión de contenidos sino también la capacidad de generar experiencias de aprendizaje transformadoras.

También se plantea la necesidad de establecer redes de colaboración entre universidades, empresas y administraciones públicas que permitan compartir recursos, experiencias y casos reales. Esta colaboración resulta estratégica para diseñar simuladores específicos, abrir espacios de prácticas, fomentar el emprendimiento y garantizar la actualización permanente de los contenidos curriculares. A través de estas alianzas, se puede también promover la transferencia de conocimiento desde el ámbito académico hacia la sociedad.

Por último, cabe destacar la necesidad de incorporar la voz del estudiante en los procesos de innovación pedagógica. Los alumnos deben ser considerados no solo como receptores, sino como agentes activos del cambio educativo. Esto implica

escucharlos, integrar sus propuestas en el diseño curricular y evaluar conjuntamente las experiencias de aprendizaje. Solo así se podrá construir una educación superior más inclusiva, flexible y centrada en las personas.

INNOVACIÓN DOCENTE EN PERIODISMO: MOTIVAR PARA APRENDER HACIENDO. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DEL PERIODISMO ESPECIALIZADO

ANA VELASCO MOLPECERES

Universidad Complutense de Madrid

anamavel@ucm.es

JONATTAN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

jonrodri@ucm.es

MARÍA PRIETO MUÑIZ

Universidad Complutense de Madrid

maprie08@ucm.es

CARMEN BANIANDRÉS GÓMEZ

Universidad Francisco de Vitoria / Universidad Complutense de Madrid

carbania@ucm.es / carmen.baniandres@ufv.es

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del periodismo exige una mirada pedagógica distinta, capaz de conectar la teoría con la acción. No es suficiente con transmitir conocimientos; hay que despertar en los estudiantes el impulso de contar historias, de observar el mundo con espíritu crítico y de asumir su papel como futuros mediadores de la realidad. En este contexto, la innovación docente se vuelve clave: no como simple uso de tecnologías o metodologías nuevas, sino como una actitud pedagógica que pone al estudiante en el centro del proceso, reconociendo que el periodismo solo se aprende haciendo (desde una base teórica).

Innovar en la docencia del periodismo implica crear espacios (reales o simulados) donde los alumnos puedan experimentar, equivocarse, corregir y crecer. Desde redacciones universitarias hasta coberturas en tiempo real, pasando por el uso de plataformas digitales, pódcast o narrativas transmedia, el aula y las asignaturas deben convertirse en un laboratorio de práctica constante. Estas experiencias no solo consolidan habilidades técnicas, sino que también refuerzan la motivación y el sentido de pertenencia a una profesión que demanda iniciativa, autonomía y pasión.

Acercar a los estudiantes al periodismo pasa por confiar en su capacidad de crear y de tomar decisiones. Los docentes deben ser mentores que acompañan y desafían, que inspiran con ejemplos reales y fomentan el pensamiento crítico. La innovación, en este sentido, no es (solo) tecnológica, sino profundamente humana: consiste en cultivar la curiosidad, el compromiso ético y el deseo de comprender y narrar la complejidad del mundo. También en comprender que, en un entorno mediático en constante cambio, tanto en lo relativo al avance de las tecnologías de la información como en las transformaciones de los hábitos de consumo de la información y del ecosistema de los medios, la formación de periodistas requiere adaptabilidad, pensamiento ágil y creatividad. Y, sobre todo, es necesario que los alumnos se vean a sí mismos como protagonistas de su aprendizaje. Porque en periodismo, más que en muchas otras disciplinas, el talento se forma en la acción y la motivación se enciende cuando hay un propósito claro: contar algo que importe.

El periodismo es una profesión profundamente práctica, que requiere del dominio de técnicas narrativas y herramientas tecnológicas, pero sobre todo de una fuerte implicación personal, espíritu crítico y compromiso con la realidad. En este escenario, la innovación docente, o la docencia de calidad, sin más adjetivos, pasa por ir más allá de actualizar los contenidos y motivar al estudiantado. Debe generar aprendizajes significativos y preparar a los futuros profesionales para ejercer un rol activo y ético en la sociedad.

2. PROPUESTAS GENERALES PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA EN EL GRADO DE PERIODISMO

El carácter práctico del periodismo, por tanto, debe ser considerado como motor pedagógico y también como la base de la formación del alumnado. Se aprende a ser periodista a través de la experiencia: observando, investigando, entrevistando, narrando y también consumiendo información y otros contenidos. Esto supone que el estudiante es un sujeto activo, cuyo aprendizaje depende en gran medida de su grado de implicación y autonomía, apoyado por sus profesores. En este sentido, el aula de periodismo debe concebirse como un espacio de simulación profesional, en el que se reproduzcan dinámicas reales de trabajo: redacciones experimentales, coberturas en vivo, producción de pódcast y otros contenidos multimedia y transmedia, entre otras posibilidades.

La implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje-servicio, el aula invertida (*flipped classroom*) o el aprendizaje colaborativo, permite transformar al alumnado en protagonista del proceso educativo. Pues estas técnicas favorecen la adquisición de competencias técnicas y comunicativas, pero también promueven habilidades transversales como el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, la resolución de conflictos o la toma de decisiones bajo presión: todas ellas esenciales para el ejercicio profesional del periodismo. Así, el aprendizaje del periodismo se liga a su realidad: el peso de la naturaleza práctica de la carrera y de la trascendencia de la experiencia. Además, a diferencia de disciplinas más teóricas, el periodismo requiere de una inmersión constante en contextos reales, en los que los estudiantes pongan en juego sus capacidades para observar, interpretar, verificar y narrar. Este carácter convierte a la práctica profesional en el eje articulador de toda propuesta educativa significativa. Esta pedagogía activa se enmarca en las teorías del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que enfatizan la importancia del ciclo experiencia–reflexión–conceptualización–experimentación. A través de este enfoque, se supera la separación tradicional entre teoría y práctica, permitiendo que los estudiantes construyan su conocimiento desde la vivencia y la acción, favoreciendo un aprendizaje más duradero, profundo y autónomo.

Además, esta dimensión práctica se convierte en un motor de autoeficacia: al enfrentarse a retos reales y resolverlos con sus propios recursos, los estudiantes refuerzan su identidad profesional, desarrollan confianza en sus capacidades y generan sentido de pertenencia hacia la disciplina. Y permite responder a un contexto mediático cambiante que obliga, a su vez, a revisar críticamente los modelos tradicionales de enseñanza, en busca de enfoques más flexibles, adaptativos e inclusivos. El docente innovador se convierte en un facilitador de experiencias y de experiencia, en un mediador entre el conocimiento académico y las exigencias de un entorno profesional en transformación constante.

En este sentido, la integración de herramientas digitales no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para enriquecer la experiencia formativa. Plataformas de edición multimedia, *software* de análisis de datos, inteligencia artificial aplicada a la redacción o recursos de verificación digital permiten a los estudiantes explorar las nuevas fronteras del periodismo, comprender los desafíos éticos asociados a la digitalización de la información y desarrollar competencias alineadas con los perfiles profesionales emergentes. Y deben emplearse en las aulas de los futuros periodistas pues el ecosistema mediático actual se caracteriza por su fluidez, fragmentación y constante transformación, así como por la precariedad laboral y por la necesidad de profesionales multidisciplinares que sepan responder con gran productividad a las exigencias de una audiencia tradicional en retroceso. Así es necesario contar con la digitalización, la inteligencia artificial, la automatización de contenidos, las plataformas sociales y la participación ciudadana en la creación de contenidos y entender cómo todo ello han redefinido los roles del periodista y las formas de producción, circulación y consumo de la información.

La alfabetización digital crítica (Koltay, 2011) se vuelve una competencia central. Pero, en las aulas de periodismo, los alumnos deben superar el aprendizaje del uso de las nuevas herramientas y comprender sus implicaciones éticas, epistemológicas y sociales. La integración de *software* de verificación digital, inteligencia artificial para análisis de tendencias o creación de contenidos y la aplicación de tecnologías inmersivas (realidad aumentada, VR, narrativas 360°) debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre sus usos y límites.

Asimismo, el docente innovador en periodismo debe velar por ser un facilitador de entornos de aprendizaje abiertos y colaborativos, donde el error es parte del proceso, el trabajo en equipo es esencial y la experimentación constante es bienvenida. Esta forma de enseñar responde a un modelo de aprendizaje constructivista, centrado en el estudiante y en su interacción activa con el entorno. De esta forma, la innovación docente se convierte en una herramienta para acortar la distancia entre la universidad y la realidad profesional, anticipando futuros escenarios laborales y fomentando la adaptabilidad y resiliencia de los estudiantes ante los cambios constantes del sector. Pero también en un fin en sí mismo pues las aulas no pretenden formar únicamente profesionales más o menos competentes y actualizados sino ciudadanos que transformen el mundo para mejor y que comprendan y difundan los valores democráticos, de libertad, progreso e igualdad.

Un factor fundamental en el aprendizaje del periodismo, y en estrecha relación con lo anterior, es la motivación del alumnado. Una cuestión que a menudo es una de las más problemáticas dentro de las aulas del Grado de Periodismo pues muchos alumnos consideran que lo que se da en las clases no sirve para el mundo profesional y que será en sus prácticas donde realmente aprendan a ser periodistas. Así, al margen de la realidad de esa afirmación, desaprovechan las clases y acuden simplemente para entregar las prácticas, poder presentarse a la convocatoria de evaluación continua o tener una nota más alta para cumplir con su gran objetivo, personal y familiar, que es ser graduados en un título universitario. El gran número de alumnos que están en clase, completamente desconectados de lo que se dice, atentos solo a su ordenador, es notorio. Muchos comentan que pasan horas jugando a videojuegos y es habitual que, por la evaluación continua, hagan en la siguiente clase las tareas de la anterior o proyectos que tienen que entregar en un plazo corto de tiempo.

Otra cuestión recurrente es el uso sistemático de IAs como Chat GPT para hacer tareas que, a menudo, no admiten su utilización. Pero se ha extendido, entre algunos alumnos, la idea de que entregan una tarea, como sea, y que eso es lo importante. Dada la diversidad de formas de conseguir sumar puntos (exámenes, trabajos finales, participación y asistencia y realización de prácticas), es un camino cómodo para aprobar. Si son preguntados en encuestas docentes o en conversaciones privadas en tutoría, muchos afirman que simplemente es que no están motivados o que les costaría mucho trabajo obrar de otra manera y esa vía es sencilla y cómoda. Ir a clase y seguir el curso, de forma apática, es una forma de emplear su tiempo y no trabajar,

por ejemplo, o de, en unos años, pagar un máster de uno de los grandes medios que les garantice acceso a una bolsa de prácticas y de trabajo. Para eso solo necesitan aprobar. Es llamativo, igualmente, que un gran número de los alumnos quieren ser periodistas deportivos y, por ello, a menudo consideran que todo lo demás no es relevante.

Y, a mayores, hay que añadir los que se han matriculado del grado pero su vocación no era ser periodistas: sencillamente no querían ser profesores de primaria o de secundaria, lo que les cerraba las humanidades; no les gustaban los números, lo que hacía imposible cursar ADE, Económicas o una ingeniería; no querían estudiar algo tan exigente como derecho o arquitectura y no estaban interesados en el ámbito socio-sanitario. Y sí querían ser titulados universitarios. No es raro, a propósito de esto, encontrar en las aulas del grado a alumnado que quiere ser policía, bombero o presentarse a una oposición que requiera un título de grado y que solo pretende aprobar (o los que son obligados por sus padres). Esta cuestión dificulta también la correcta impartición de las asignaturas pues una buena parte del alumnado es reacio a implicarse o a dar una oportunidad al docente que, poco o mucho, malo o bueno, seguramente sí pueda aportar algo a jóvenes, en su mayoría, que acaban de alcanzar la mayoría de edad.

Por ello, un factor determinante en el aprendizaje del periodismo es que se requiere una disposición activa, una curiosidad constante y una actitud crítica ante la realidad. El rol del docente, que debe conocer todos los condicionantes anteriormente mencionados pero entender que no todo depende de sus capacidades o conocimientos, debe ir más allá de la transmisión de conocimientos: inspirar, desafiar y acompañar, ofreciendo espacios donde los estudiantes puedan explorar su voz, identificar sus intereses y descubrir su vocación son cuestiones claves.

Una estrategia eficaz en este sentido es vincular los proyectos periodísticos con la actualidad y sus problemas y contextos reales, fomentando el sentido de propósito. Cuando los estudiantes comprenden que sus reportajes de aprendizaje en clase pueden replicar los de los grandes medios, y, además, contribuir a visibilizar injusticias, amplificar voces silenciadas o generar conocimiento social, aumenta su implicación y se refuerza la dimensión ética de la práctica periodística.

Es fundamental fomentar la autonomía y la autorregulación, dotando a los estudiantes de herramientas para gestionar su proceso de aprendizaje, evaluar su desempeño y enfrentarse a la incertidumbre. El error, lejos de ser penalizado, debe ser entendido como parte integral del proceso formativo, especialmente en un campo tan exigente y dinámico como el periodismo. En algunas de las asignaturas, del tipo redacción y creación de piezas periodísticas, esto puede solucionarse utilizando un método de evaluación que se basa en dar retroalimentación de las prácticas y en garantizar, dado que muchos de los alumnos están paradójicamente obsesionados con la nota, una nota de prácticas de 10/10 si se hacen cumpliendo los requisitos y es visible la evolución del alumno. Hay que tener en cuenta que, en ese caso, un riesgo

es que la calidad de las entregas baje al sentir los alumnos que la nota está asegurada, pese a su desempeño. Otros docentes, consultados al respecto, han sugerido que las entregas sean públicas, colgadas en el campus virtual en un foro, y que los compañeros deban hacer algunas retroalimentaciones de control sobre el trabajo de sus colegas. Esta evaluación informal ha dado buenos resultados en ciertas asignaturas.

Pero es necesario comprender que, en la formación de periodistas, una de las claves es mantener la motivación del estudiantado. El periodismo, como profesión vocacional, exige una gran implicación personal, interés por la actualidad, sensibilidad social y capacidad de esfuerzo. Por ello, la motivación debe trabajarse como un eje transversal en las propuestas docentes. En este sentido, la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985), aquella que surge del interés genuino por aprender y del sentido que el estudiante le atribuye a su formación, resulta más efectiva y sostenible que la motivación extrínseca basada en calificaciones o recompensas. Para fomentar este tipo de motivación, es crucial que el estudiante perciba que lo que aprende tiene utilidad, pertinencia y valor personal o social. Una estrategia efectiva es vincular los contenidos académicos con proyectos significativos, anclados en realidades concretas vinculadas a la cobertura de problemas sociales, la investigación de fenómenos invisibilizados o la producción de contenidos con impacto comunitario permiten al estudiante sentirse parte de un propósito mayor, reforzando su compromiso.

El desarrollo de la autonomía y la autorregulación es indispensable. En la práctica profesional, el periodista debe tomar decisiones rápidas, gestionar su tiempo, jerarquizar información y actuar con responsabilidad. Desde la universidad, estas habilidades deben estimularse mediante itinerarios personalizados de aprendizaje, autoevaluaciones reflexivas, libertad editorial en proyectos y espacios de co-creación. El docente, en este contexto, deja de ser un transmisor unidireccional de conocimiento y se convierte en un mentor que acompaña, orienta y desafía, generando un entorno seguro para explorar, experimentar y crecer.

Por otra parte, la innovación docente también implica tender puentes entre la universidad y el entorno profesional. Esto puede materializarse a través de convenios con medios de comunicación, participación en concursos y premios periodísticos, actividades con profesionales invitados, o incluso la creación de medios universitarios gestionados por los propios estudiantes, que operen con criterios profesionales y autonomía editorial, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de experimentar los ritmos, tensiones y desafíos del trabajo periodístico en condiciones reales. Estas iniciativas favorecen la inserción laboral, pero también permiten una comprensión más profunda de las dinámicas del sector, sus retos actuales y sus códigos éticos y dan a los estudiantes una sensación de conexión con su futuro.

Del mismo modo, el trabajo interdisciplinar con otras áreas del conocimiento, como la sociología, la ciencia política, la economía o la tecnología, enriquece la

formación de periodistas capaces de abordar la complejidad del mundo contemporáneo desde una mirada plural y rigurosa. Esto permitirá, además, poner en valor el conocimiento que se enseña en el grado en Periodismo y que se relaciona con temas que no son directamente los prácticos, una cuestión que causa problemas entre el alumnado que se siente desconectado, habitualmente, de esas asignaturas que perciben como ajena (aunque sean fundamentales en su formación pues un profesional de la comunicación tiene que contar *algo*, además de saber cómo se cuenta).

En este sentido, la relación entre la universidad y el entorno profesional ha sido tradicionalmente una de las debilidades en la formación periodística. Sin embargo, en los últimos años ha crecido el consenso sobre la necesidad de construir puentes sólidos entre ambos mundos, entendiendo que el aprendizaje más significativo se produce cuando el estudiante puede aplicar sus conocimientos en contextos auténticos. La innovación docente debe incluir estrategias que faciliten esta conexión. Además, la colaboración interdisciplinar con otras áreas como la tecnología, el derecho, la salud o el medio ambiente favorece una formación más integral, preparando a los futuros periodistas para interpretar la complejidad del mundo y dialogar con especialistas de distintos campos. Este enfoque, que se alinea con la pedagogía de la educación basada en problemas (PBL), no solo mejora la empleabilidad, sino que potencia la comprensión del rol social del periodismo y su capacidad para incidir en la vida pública.

3. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DEL PERIODISMO ESPECIALIZADO

En el área del periodismo especializado, en este capítulo se ofrecen ideas pensadas para enriquecer la práctica docente, mejorar la implicación del estudiantado y reforzar el vínculo entre universidad y realidad profesional, teniendo en cuenta los distintos géneros y campos del periodismo especializado (ciencia, cultura, deportes, economía, salud, medio ambiente, tecnología, entre otros).

Diseñar proyectos de largo recorrido, transversales, por áreas temáticas, es una de las formas que permiten que el alumnado trabaje de forma integrada contenidos, centrados en un eje temático especializado (por ejemplo: periodismo político, economía, salud mental, cambio climático, inteligencia artificial, conflicto bélico, desigualdad de género, etc.). El objetivo es estimular la investigación, la profundidad temática y la capacidad para contextualizar la información desde una mirada crítica y especializada.

Otra manera de trabajar en asignaturas relacionadas con el periodismo especializado es hacer simulaciones de coberturas especializadas en tiempo real. Estas deben estar centradas en eventos temáticos (preferiblemente de actualidad,

como una cumbre política, diversas elecciones, festivales o actividades culturales, ferias tecnológicas, etc.). Se pretende desarrollar habilidades de inmediatez, síntesis, verificación, trabajo en equipo y manejo de fuentes, en contextos especializados.

También es importante usar narrativas inmersivas y datos aplicados a la especialización periodística. Incorporar lenguajes innovadores en la producción de contenidos especializados, como el periodismo de datos, la visualización interactiva, los pócast narrativos o los documentales breves es clave. Explorar nuevos formatos de divulgación y profundización, ajustados a audiencias segmentadas y necesidades temáticas es clave para que los alumnos puedan vincular su trabajo de formación a lo que luego van a encontrar en su desarrollo profesional. Esto puede aplicarse de forma sencilla a todas las áreas de especialización del periodismo. Por ejemplo, se pueden hacer piezas con *data storytelling* utilizando *datasets* reales sobre sociedad, salud pública, economía o ciencia... o crear pócasts en el entorno del periodismo cultural, donde cada episodio aborda una disciplina artística desde una mirada crítica e informada.

Igualmente, dado el protagonismo que tienen en la actualidad la IA, los *deep fakes* y las *false news*, es clave desarrollar talleres o seminarios de verificación y ética aplicada por cada campo especializado. Incorporar espacios prácticos para trabajar la verificación de información y los dilemas éticos propios de cada especialidad (por ejemplo: salud, violencia, infancia, privacidad de datos, economía, etc.) es relevante para formar periodistas con una sólida base ética y capacidad para identificar riesgos y responsabilidades asociadas a su área temática. Así se podrán realizar talleres de *fact-checking*, se usarán herramientas como *Google Fact Check Explorer*, *TinEye* o *InVID*, se invitará a profesionales de los medios de comunicación y del mundo de la tecnología y se celebrarán debates éticos sobre cobertura y creación de informaciones.

Emplear metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio (ApS) aplicado a la especialización es fundamental. Consistirá en desarrollar proyectos informativos con fines sociales, en colaboración con organizaciones o comunidades reales, donde los estudiantes produzcan contenidos especializados con impacto local. El fin es fomentar la conciencia social y el compromiso ético desde la práctica profesional, especialmente en áreas como periodismo social, ambiental, sanitario o comunitario. Un proyecto muy sencillo de realizar es el vinculado al periodismo local y a la comunidad a la que los estudiantes pertenecen (universitaria, barrio, etc.).

En este sentido, y en previsión de su futuro profesional, las asignaturas prácticas como las relacionadas con el periodismo especializado, pueden enfocarse a la creación de un portafolio profesional especializado como evaluación continua. Esta actividad permite documentar el trabajo del estudiante a lo largo del curso en diferentes áreas de especialización (o en una sola). Y permite favorecer la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje, incentivar la mejora continua y ofrecer un producto final útil para la inserción laboral. Los objetivos de esta tarea son fomentar la motivación, autonomía y compromiso del alumnado en la producción periodística especializada,

implementar metodologías activas e innovadoras que simulen contextos reales de trabajo, estimular el pensamiento crítico, el rigor informativo y la ética profesional desde la especialización y crear productos periodísticos especializados con impacto social y calidad profesional.

Las competencias a desarrollar son la búsqueda, selección y verificación de fuentes especializadas, la producción de contenidos especializados en distintos formatos y plataformas, el fomento del trabajo en equipo, gestión del tiempo y resolución de problemas, la capacidad de análisis, escritura de calidad y dominio narrativo y el aumento de la sensibilidad ética y compromiso con los principios del periodismo responsable. La metodología se relaciona con el aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), las simulaciones profesionales, *el Aprendizaje-Servicio (ApS)* con entidades sociales y comunitarias y el uso de TICs, plataformas y *software* especializado (*data storytelling*, verificación, edición multimedia).

Para hacer el *portfolio*, las actividades propuestas son el desarrollo de un proyecto temático transversal. El alumnado elige un ámbito de especialización (salud, ciencia, medio ambiente, cultura, tecnología, deportes, etc.) y produce un especial digital individual o colaborativo. Se promoverán coberturas simuladas de situaciones noticiosas reales o ficticias y se publicarán contenidos en redes, pódfcast, boletines, etc. (o en el campus virtual de la asignatura). También es importante dar oportunidad al alumnado de establecer alianzas con otros alumnos y con profesionales de diferentes sectores, sean o no mediáticos. Y se presentará, al final de la asignatura, una recopilación reflexiva de todo el trabajo realizado durante el curso. Será posible, adicionalmente, sumar una tarea final (como la elaboración de un pódfcast narrativo, con entrevistas) a modo de prueba de nivel y de evolución y también, si el profesor así lo considera, que se haga una presentación final o un examen. Todo ello, teniendo en cuenta, que es necesario incorporar en el portfolio una perspectiva ética aplicada y cuestiones de verificación que pueden hacerse con análisis de casos reales y uso de herramientas de *fact-checking*.

Es importante, para ofrecer una buena formación, aunque se de autonomía a los alumnos, que el rol del docente no quede en entredicho o demasiado desconectado. En primer lugar, todos los días debe haber tareas explicadas por el profesor y un tiempo dedicado a la resolución de dudas de los encargos hechos en cada sesión y, en su caso, de los anteriores. Adicionalmente es preciso hacer retroalimentación de las prácticas y señalar la evolución, los puntos fuertes y débiles y lo que precisa mejorar y desarrollarse. A estas sesiones deben acompañar otras de análisis de piezas periodísticas y de los principios básicos teóricos (y prácticos) en que deben basarse las tareas encargadas a los redactores o a la “redacción” simulada. Esto es básico para que haya una evaluación continua formativa, amparada en rúbricas de desempeño que contemplen cuestiones de investigación, redacción, creatividad, ética, trabajo en equipo o autonomía y profesionalidad del periodista. También es necesario que haya

además un proceso de autoevaluación y coevaluación, así como una entrega final que culmine con el aprendizaje.

Los recursos necesarios para llevar a cabo estos contenidos son muy limitados y básicos, al menos en un nivel inicial, pues apenas se requiere un aula digital con espacio colaborativo virtual, acceso a *software* de edición y verificación (Canva, Audacity, Flourish, Google Data Studio, InVID, etc.) y a fuentes especializadas, bases de datos, redes de expertos, etc. Si bien sería deseable el apoyo de la unidad de comunicación institucional y de medios universitarios como platós, estudios de radio, plató, etc., así como el préstamo de cámaras y otros dispositivos. En todo caso, lo fundamental es contar simplemente con un ordenador y un móvil, dos recursos que casi todos los alumnos tienen y que, en caso negativo, pueden pedir prestados en las bibliotecas universitarias.

Los resultados esperados de este enfoque docente son: el incremento en la motivación y autonomía del alumnado, una mayor calidad en los productos periodísticos, la vinculación del aula con el entorno profesional y social y el desarrollo de competencias claves para el ejercicio del periodismo especializado en el siglo XXI. Por último, es necesario entender (y explicar) que, para las distintas áreas de especialización, es preciso prestar atención a diferentes conceptos y enfoques. Igualmente sería deseable enseñar a los alumnos su papel de mediadores con la sociedad y que las asignaturas de periodismo especializado su.

Por ejemplo, en el periodismo científico las claves a evaluar deben ser la investigación y comprensión de temas complejos, la traducción del lenguaje científico a un formato accesible para el público general y el fomento del trabajo colaborativo y la comunicación con expertos. Será importante formar equipos y asignar subtemas relacionados con la ciencia, investigar con fuentes académicas y entrevistar a científicos, así como redactar textos divulgativos, preparar infografías y cápsulas audiovisuales. En la evaluación será preciso prestar atención a la calidad y rigor científico de los contenidos, la claridad y accesibilidad del lenguaje, el uso efectivo de formatos multimedia y la participación y trabajo en equipo. Cabe incidir, en esta área en la especial sensibilidad necesaria para tratar el periodismo de salud, por lo importante que es para la sociedad y lo delicado del tema. En este sentido, una práctica interesante podría orbitar en torno a la salud mental universitaria pues, dada la facilidad de acceso a las fuentes y el conocimiento interno de la comunidad, podrá familiarizar y motivar mucho a los alumnos, siendo además un tema en boga. Otra perspectiva que puede ayudar a crear motivación en el alumnado es la realización de contenidos sobre periodismo ambiental, poniendo el acento en analizar datos ambientales y su impacto local, desarrollar habilidades en visualización y narración de datos y generar conciencia sobre problemas ecológicos. Se tendrá en cuenta la precisión y profundidad del análisis, la creatividad y efectividad de la visualización de datos, la coherencia en la narración y el compromiso con el enfoque ético.

En otras áreas, como el periodismo cultural, los objetivos pueden ser más variados y vincularse a los gustos del alumnado, aunque sumando el desarrollo de habilidades en la crítica. Será necesario realizar entrevistas y reportajes de campo y acercarse a los actores de la cultura, una cuestión que suele desalentar a los alumnos que se perciben como muy alejados a los museos, creadores y demás profesionales de la cultura. Pero el objetivo final, además de crear piezas periodísticas profesionales, es concienciar a los alumnos de que la cultura está en todo lo que rodea a la vida y no algo para las élites.

Lo mismo ocurre en el área del periodismo económico, que normalmente los alumnos perciben con desinterés y como algo muy complejo. En este caso, de nuevo, el objetivo principal no es tanto la producción de contenidos, que también, sino el inculcar la idea de que la economía está en todo y que no es algo para expertos y economistas. La evaluación se centrará en la exactitud en la interpretación de datos, la claridad y accesibilidad de la comunicación, el uso adecuado de recursos visuales y la capacidad de generar debate y reflexión en torno a la economía. Algo parecido ocurre con el área del periodismo político, el objetivo final es la comprensión del papel del periodista político en la sociedad y superar su rol de comentarista y/o altavoz de las declaraciones de diferentes políticos. Se trata, en definitiva, de no ser un portavoz de las distintas ideas políticas. En lo relativo al periodismo deportivo, dado que es un área en la que la mayoría de los alumnos ya están interesados, se puede trabajar para generar motivación.

4. CONCLUSIÓN

La docencia en periodismo debe ser, por naturaleza, una práctica en constante revisión. Frente a los cambios acelerados en el ecosistema mediático, la fragmentación de las audiencias y la crisis de confianza en la información, es imperativo formar profesionales no solo técnicamente competentes, sino también críticamente comprometidos con su entorno.

La innovación docente, entendida como una actitud transformadora, orientada al aprendizaje activo, al uso significativo de la tecnología y a la motivación intrínseca del estudiante, representa una herramienta fundamental para acercar al alumnado a una profesión que exige iniciativa, creatividad y responsabilidad social. Solo así lograremos formar periodistas capaces de narrar con verdad, profundidad y sensibilidad el mundo que les toca vivir (y a nosotros).

REFERENCIAS

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>

COMPRENDER EL DOCTORADO: FORMARSE PARA INVESTIGAR

RAFAEL CARRASCO POLAINO

Universidad Complutense de Madrid

racarras@ucm.es

Resumen: El texto analiza el doctorado como un proceso formativo complejo centrado en la adquisición de competencias investigadoras, más allá de la simple redacción de una tesis. Se expone la necesidad de comprender el doctorado como una etapa de crecimiento intelectual, técnico y metodológico, en la que el investigador en formación debe desarrollar habilidades críticas, dominar herramientas tecnológicas, y participar activamente en actividades académicas complementarias. Se subraya que el éxito del proceso depende de una motivación genuina por la investigación y no de factores coyunturales, así como de una adecuada planificación y relación con la dirección de tesis. Se presentan las dos modalidades principales de tesis: monográfica y por compendio de artículos, con sus ventajas y desafíos respectivos, recomendando la elección en función del perfil y recursos del doctorando. Asimismo, se destaca la importancia de conocer la normativa académica que regula el proceso. El texto concluye que el valor del doctorado no reside únicamente en el producto final, sino en el desarrollo adquirido durante el recorrido investigativo.

Palabras clave: Doctorado, investigación, metodología, tesis, formación académica

1. DESENMASCARANDO EL DOCTORADO

Este capítulo es el resultado de años de formación en programas de doctorado a través de actividades formativas, complementos de formación y tutorización y dirección de más de una decena de tesis doctorales en varias universidades españolas, tanto públicas como privadas. El objetivo es presentar una serie de ideas y conclusiones que sirvan de ayuda tanto a doctorandos (ahora se les llama investigadores en formación) potenciales como actuales.

Clara es una excelente estudiante de literatura que se acaba de graduar con todos los honores. Quiere escribir una gran obra sobre su autor preferido, por lo que decide matricularse en el programa de doctorado de creación literaria de una universidad de

renombre. Tras la primera reunión con sus directores se da cuenta de que no es suficiente con conocer todos los detalles de la vida y obra de su autor, sino que es necesario saber usar herramientas de análisis de textos, teorías avanzadas de literatura, métodos y técnicas de investigación, herramientas de referenciación bibliográfica, normas de escritura académico-científica... Va a tener que hacer algo más que redactar textos llenando páginas, Va a tener que ampliar su forma de pensar, va a tener que crecer intelectualmente, va a tener que crear conocimiento. Esta ampliación, crecimiento y creación son la base fundamental del doctorado.

En el pensamiento colectivo el programa de doctorado se concibe en muchas ocasiones (por no decir en todas) como la elaboración de una tesis doctoral. Esta premisa, fijada en el resultado final de todo un proceso, deja en la oscuridad la variedad y seguramente dificultad, de todo un camino recorrido. Un doctorado no es tan sólo un trabajo de investigación extensa sobre un tema (objeto de estudio) concreto: es una etapa de formación avanzada, un viaje intelectual, emocional y técnico que tiene su culmen en la tesis como muestra de una madurez investigadora. Comprender esta verdad es fundamental para que los doctorandos actuales y potenciales inicien su camino con expectativas reales, una mente abierta y una actitud de aprendizaje.

2. QUÉ ES UN DOCTORADO Y QUÉ NO LO ES

Un doctorado es la cúspide del sistema universitario. Se trata de un proceso sistematizado de adquisición de competencias investigadoras y metodológicas, cuyo resultado final es la generación de conocimiento novedoso y relevante. La tesis doctoral, aunque muy importante y fundamental, es solo la realidad final de este camino, no su corazón.

El error más común es creer que hacer el doctorado es escribir una tesis. Esto no es verdad. La tesis es al doctorado lo que la medalla es a la maratón (y no se menciona esta disciplina deportiva por casualidad). Es una consecuencia, no el objetivo fundamental. El doctorando se conforma a través de aspectos teóricos, metodológicos, éticos, técnicos y comunicativos. El proceso implica también la adquisición de una realidad como investigador, el aprendizaje de la paciencia, la gestión de la frustración y la capacidad de argumentación crítica. Un rector de universidad comentó una vez que si a un doctorando no se le ha pasado nunca abandonar el doctorado es que no ha aprovechado el camino y el trabajo no será bueno de verdad. Otra frase sin autor conocido que viene al caso podría ser: "Si te agotas aprende a descansar, no a abandonar".

La parte buena de todo esto es que no se trata de un proyecto en solitario. Es verdad que el doctorado requiere una gran autonomía, pero el investigador en formación (doctorando) estará acompañado por un tutor-director y hasta dos

directores más si fuera el caso. Además, el doctorando es miembro de una comunidad académico-científica con la que podrá relacionarse y en la que encontrará apoyo y compañía.

Mark Mason (2016) en su libro *El sutil arte de que (casi todo) te importe una mierda* dice: “Estaba enamorado del resultado, pero no lo estaba del proceso, y por eso fracasé”. Si el doctorando quiere hacer una tesis, pero no quiere hacer un doctorado, con todo lo que conlleva, lo mejor es no comenzar, pensarlo con calma y esperar un tiempo.

Como parte del programa de doctorado, y que no supone la elaboración de la tesis doctoral, se encuentran otros elementos de los que se debe ser consciente. Por un lado, están los complementos de formación. El estudiante que desea matricularse en un programa de doctorado suele tener que justificar haber recibido al menos 18 créditos ECTS en métodos y técnicas de investigación científica. Normalmente éste es un requisito que cumplen todos los candidatos cuando provienen de un máster oficial, pero no sucede siempre. Aquellos que no justifiquen estos créditos deberán cursar estos complementos de formación, normalmente a lo largo del primer año del doctorado.

También aquí procede mencionar el plan de investigación. Un documento que el matriculado elabora en su primer año de doctorado, y actualiza cada curso, en donde se detalla el tema de la investigación, los objetivos principales, las metodologías a llevar a cabo, los resultados esperados, un cronograma de trabajo y la literatura fundamental relacionada.

Otros de los pasos del proceso son las actividades formativas. Durante los años del doctorado y antes de poder defender la tesis el investigador en formación puede, y debe, realizar una serie de actividades formativas, unas voluntarias y otras obligatorias, que sumen un total de horas mínimas exigidas. Entre estas actividades se encuentran: asistir a cursos y seminarios de formación, asistir y realizar ponencias en congresos, realizar una estancia de investigación en un centro académico-científico diferente al que se está cursando el doctorado, publicar un artículo en una revista científica, etc.

Al final de cada curso académico el director de la tesis debe evaluar el plan de investigación y su nivel de ejecución junto con las actividades formativas realizadas por el doctorando y elaborar un informe de seguimiento en donde califica estos dos ítems de forma favorable, permitiendo al doctorando continuar en el programa de doctorado.

3. LA TESIS COMO RESULTADO, NO COMO PUNTO DE PARTIDA

Si se cumple el paradigma que se ha expuesto anteriormente de que hacer un doctorado es hacer una tesis, el error de partida más habitual es creer que el primer

paso del doctorado es definir el tema de la tesis (objeto de estudio). Claro es que tener una idea general es buen punto de partida, pero la verdadera definición del objeto de estudio aparece tras una profunda lectura de la literatura científica, del trato con otros investigadores y de un continuo replanteamiento.

El camino del doctorado comienza planteándose preguntas. No a través de respuestas (esto podría hacer que cayéramos en el sesgo de confirmación). Estas preguntas se van concretando a medida que se profundiza en la literatura previa (qué se ha investigado ya sobre el tema), se identifican espacios libres para el estudio y se aprende sobre el área de conocimiento en el que el doctorando se encuentra. De esta manera se pasará de ser un estudiante avezado a un generador de conocimiento.

A la hora de definir el tema es muy común encontrarse con estudiantes que lo plantean de las siguientes maneras: “quiero investigar sobre...” o “quiero estudiar cómo...”. Estos planteamientos son demasiado generales y llevan a caminos sin salida. Puede que lo más eficaz sea enfocarlo de la siguiente forma: “¿A qué pregunta quiero que mi investigación dé respuesta? Es entonces el momento de leer el conocimiento existente sobre la pregunta y ver si tiene sentido investigar sobre la posible respuesta a la pregunta planteada, en el caso de que no se haya respondido ya.

4. FORMARSE MÁS ALLÁ DEL OBJETO DE ESTUDIO

Una de las principales limitaciones que suelen presentar los doctorandos es la escasa (o ninguna) formación en metodologías de investigación. No basta con aprender o saber mucho sobre el objeto de la tesis: es imprescindible conocer cómo se investiga de forma científica sobre el tema en cuestión.

Entender los fundamentos de los análisis cuantitativos implica aprender sobre el diseño de experimentos, los cuestionarios y autoinformes, estadística descriptiva (medidas de dispersión o de tendencia central) e inferencial (modelos estadísticos), así como con la validación y fiabilidad de una variedad de instrumentos. Por otro lado, el análisis cualitativo requiere el conocimiento de la entrevista en profundidad, los *focus group*, el análisis de contenido o la codificación temática. Aquellos que eligen metodologías mixtas, necesitan integrar las dos anteriores con sentido y coherencia, seleccionando lo mejor de cada una de las dos según los objetivos de la investigación.

Aprender sobre estas técnicas no es una cuestión menor y puntual. Todo lo contrario, es un paso esencial del camino del investigador. Supone asistir a seminarios especializados y conferencias, leer manuales sobre metodologías, practicar con casos reales y, sobre todo, pensar de forma crítica sobre las propias decisiones en relación con las metodologías. Investigar es también aprender a defender de forma razonada los pasos que se han dado para hacer lo que se ha hecho.

Llagados a este punto resulta fundamental recordar que lo más importante de la metodología en investigación es que debe ser replicable.

5. HERRAMIENTAS DIGITALES IMPRESCINDIBLES

En la actualidad investigar sin conocimiento en herramientas tecnológicas es como viajar en carroaje de caballos. Se llega al destino, pero no es la forma más eficiente. Se pierde demasiado tiempo en acciones que no es el avanzar, como dar de comer o limpiar a los caballos. El doctorando debe formarse, además de en métodos de investigación, en las herramientas que sirven para aplicar esos métodos, además de otras. Las herramientas tecnológicas mejoran y optimizan la investigación.

Los gestores de referencia bibliográfica son fundamentales. Zotero (*software libre*), Mendeley (con una red social asociada) o EndNote (de pago, pero muy completa) o Refworks (asociado a bibliotecas universitarias) permiten guardar, organizar, compartir e insertar citas en el texto en el formato que el trabajo de investigación requiera, además de posteriormente generar y añadir la bibliografía en el documento. Todas las citas y bibliografía se encuentran sincronizadas con la herramienta, lo que hará que cualquier cambio en el gestor se reflejará de forma automática en el documento de trabajo. Muchos de estos gestores permiten además almacenar los PDF y realizar anotaciones en ellos o capturar directamente una referencia bibliográfica de Internet con tan sólo pulsar un botón. El ahorro de tiempo del doctorando a la hora de citar y de crear bibliografías es más que evidente, además de no tener que conocer de antemano ni durante la redacción de su trabajo todos los sistemas de citación y referencia existentes (APA, Harvard, Chicago, Turabian, etc).

Para la organización del aprendizaje y el conocimiento acumulado también existen herramientas como Obsidian o Notion. Éstas sirven para crear espacios al gusto o las necesidades del usuario de forma que se puedan anotar ideas, organizar recursos de lectura, crear mapas mentales, relacionar conceptos entre sí o planificar cronogramas. Algunos llaman a estas herramientas un “segundo cerebro”, y son fundamentales para trabajos que supongan procesos complejos y largos como pueden ser los estudios de doctorado.

Para analizar datos existen programas de carácter fundamental, dependiendo de la metodología de investigación a aplicar. En el caso de métodos cuantitativos el programa de IBM SPSS Analytics es la opción más común, aunque antes, por supuesto, deben poseerse conocimientos de estadística, tanto descriptiva como inferencial. También R es un programa, o lenguaje de programación, muy común entre los analistas de datos. Permite cálculos y visualizaciones avanzadas de forma totalmente ilimitada y gratuita. Si se quiere trabajar sin límites en cuanto a la obtención de datos, análisis y visualización, resulta muy recomendable formarse en

el lenguaje de programación Python, junto con sus librerías Numpy, Pandas y matplotlib. Si la metodología de investigación es cualitativa, probablemente, las herramientas de software más comunes y conocidas son NVivo y Atlas.ti. Sirven para codificar, analizar temas, cruzar fuentes y simplificar el uso de datos no estructurados.

Por último, existen herramientas para la gestión de los sistemas de escritura académico-científica. El doctorando puede aprovechar los recursos que ofrecen, por ejemplo, Scrivener, para escribir de forma estructurada y organizada, incluyendo borradores y notas u Overleaf, una herramienta que permiten redactar con el lenguaje LaTeX, un sistema perfecto para las investigaciones en donde deben escribirse fórmulas matemáticas complejas o bibliografías con una alta precisión tipográfica.

Todas estas herramientas no son un reemplazo del conocimiento, pero permiten ampliarlo de forma eficiente, centrando los esfuerzos en el desarrollo de la investigación y no en todas las demás acciones accesorias. El doctorando que domina estos recursos se vuelve eficiente, y optimiza sus recursos, lo que le permite dedicar tiempo y energías sobrantes a una mayor claridad y profundidad a su trabajo.

6. DECIDIRSE A COMENZAR: ¿CUÁNDO Y POR QUÉ?

Dos suelen ser los motivos más comunes por los que una persona decide comenzar un doctorado y los dos suelen suponer motivos coyunturales: la falta de empleo o el dejarse llevar por el siguiente paso tras la finalización de un máster. Las dos opciones suelen llevar al fracaso si no se ha meditado la decisión con la suficiente profundidad. El doctorado requiere de un alto nivel de compromiso de carácter intelectual y personal de varios años, lo que lo hace viable si de verdad existe un interés en la investigación académico-científica. De nuevo se vuelve a la máxima: “Estaba enamorado del resultado (ser doctor) pero no del proceso (hacer un doctorado), y por eso, fracasé”.

Las preguntas que una persona puede hacerse antes de tomar una decisión podrían ser parecidas a: “Me interesa dar respuesta a una pregunta de forma que genere nuevo conocimiento o sólo pretendo tener un currículum más amplio? ¿Soy lo suficientemente disciplinado para trabajar con autonomía durante largos períodos de tiempo? ¿Disfruto, o por lo menos no sufro, del proceso de la lectura científica, hacerme preguntas y estudiar sobre posibles respuestas complejas? ¿Estoy dispuesto a convivir con la incertidumbre, a cambiar mis pensamientos y creencias y a convivir con los errores, asumiendo que es una parte del proceso de aprendizaje?

Dar respuesta afirmativa a todas estas preguntas supone un nivel más que aceptable de madurez académica. El doctorando no busca tan sólo la respuesta a una pregunta, sino que está dispuesto a permitir que sus pensamientos y creencias se vean modificadas a lo largo del proceso. Todo esto es porque el doctorado no obliga a aprender cosas nuevas, sino que obliga a aprender a pensar de formas diferentes. Con

todo esto, elegir el momento apropiado depende del equilibrio de diferentes factores personales, oportunidades de tipo institucional y, sobre todo, convencimiento personal.

7. LA TESIS POR COMPENDIO DE ARTÍCULOS: LUCES Y SOMBRA

Desde hace algunos años casi la totalidad de las universidades han abierto la posibilidad de realizar una tesis doctoral por compendio de publicaciones. Se trata de reunir una serie de artículos científicos (o capítulos de libro) que hayan sido publicados (o estén aceptados para su publicación) en revistas o editoriales indexadas en índices académico-científicos (JCR, SJR, SPI...), junto con una introducción que les de coherencia y cohesión a través de un marco teórico, una metodología y una argumentación común.

Si uno no lo piensa demasiado, la opción de doctorarse a partir de una serie de textos de no más de 6.000 palabras y unas 30 citas por cada uno de ellos es más atractiva que a través de un trabajo de investigación de unas 250 páginas y 300 citas. Además, permite al investigador aparecer desde un primer momento en publicaciones de carácter científico, estar presente desde el comienzo en grupos y relaciones académicas y mejorar su posición de cara a futuras acreditaciones del profesorado universitario y reconocimiento de sexenios de investigación, lo que facilita futuras contrataciones. La idea de publicar en revistas y editoriales académicas es buena idea, como no, hace que rápidamente el doctorando adquiera competencias relacionadas con la escritura con precisión, la síntesis en los textos, el arte de dar respuesta a los revisores de las publicaciones a las que se ha enviado el trabajo y el de elegir la publicación a la que enviarla.

Pero no todo son ventajas. Los desafíos son grandes, por otro lado. En primer lugar, hace falta que entre los diferentes textos haya una coherencia cuando seguramente hayan sido planificados de forma independiente, al ser desarrollados en plazos de tiempo largos. Que presenten un discurso lógico a lo largo de su publicación no es fácil. Por otro lado, la presión de publicar en revistas de impacto es alta, o por lo menos, superior a la de elaborar una tesis doctoral tradicional. La evaluación de los textos enviados a revistas es lenta (puede que de hasta 2 años) y son muy duros en ocasiones. Esto genera ansiedad y puede destruir toda una planificación temporal. El éxito depende en menor medida del investigador en formación y su director que en el caso de la tesis tradicional, ya que en el proceso de evaluación aparecen más agentes: el editor, los revisores, que podrían ser hasta ocho, de nuevo el editor, de nuevo los revisores, que podrían ser diferentes a los primeros y, por último, de nuevo el editor.

Otro reto que presenta la tesis por compendio de artículos es dirigir los esfuerzos a la publicación en exclusiva, olvidándose de todos los puntos comentados con

anterioridad relacionados con la formación. El objetivo de formarse para la investigación puede quedar en un muy segundo plano tapado por el objetivo de la publicación con urgencia. En este aspecto la capacidad de dirección del tutor es fundamental junto con la del doctorando por recordar cuál era el objetivo del doctorado cuando comenzó en el programa. Si no se gestiona bien el sistema de tesis por compendio de artículos la calidad y la profundidad de la investigación y su proceso puede no cumplir con los mínimos exigidos, lo que llevaría al doctorado a ir enviado sus textos de una revista a otra, siendo rechazados una y otra vez hasta el desistimiento del investigador.

Siendo críticos, la tesis por compendio de publicaciones no es para todos los tipos de doctorandos. Resulta una buena opción para investigadores con formación previa o para aquellos que ya están integrados en grupos de investigación consolidados y donde se cuenta con recursos de todo tipo, sobre todo humanos y económicos, en los que publicar es parte cotidiana del trabajo. De esta forma, la opción correcta para el doctorando sería encontrar un director de tesis que presente un proyecto en una convocatoria de proyectos de investigación en donde le enrole de manera formal. De esta forma el doctorando podrá aprender y publicar en el seno de un grupo de investigación que ejecuta un proyecto de forma financiada. Esta es una muy buena manera.

Para los doctorandos que se acercan a estos estudios de posgrado de manera solitaria, sin contacto con el aspecto científico de la universidad, sin formación en investigación y sin experiencia previa, la tesis en la opción de monográfico sigue siendo la más natural, sencilla y coherente para ir adquiriendo de manera controlada y paso a paso las competencias relacionadas con la investigación.

8. LA RELACIÓN CON EL DIRECTOR: UN ACOMPAÑAMIENTO EFICAZ

El director de la tesis es el pilar fundamental sobre el que se apoya el doctorando y su trabajo. Su encargo nada tiene que ver con dar lecciones teóricas al estilo tradicional ni dar solución a los diferentes problemas que el doctorando se pueda encontrar. Su labor es guiar, mantener los niveles de motivación y ser apoyo del investigador en formación durante todo el proceso del doctorado. Cuando vamos en coche acompañados dos pueden ser las personas que dirigen: una de ellas puede indicar el camino mientras que la otra conduce. En el caso del doctorado el director de tesis es quien marca el camino mientras que el doctorando maneja el coche, llevándolo al destino. El ejemplo no es menor, puesto que, si el coche no llega a destino los dos, que van juntos, fracasan. Si se despeñan, se despeñan los dos y si triunfan, los dos lo han hecho juntos. Tres posibles características básicas que deben primar en la relación entre el director de tesis y el doctorando podrían ser: expectativas claras, mutuo respeto y sincera y constante comunicación.

La forma más eficiente de la dirección de tesis también requiere de un plan. No se puede comenzar la dirección sin planificación previa de la misma forma que no se puede comenzar el doctorado por la tesis, sin planificar los complementos de formación y las actividades formativas. La dirección debe comenzar tras un consenso en relación con los aspectos básicos: periodicidad de las reuniones, calendario de entregas, vías de comunicación y manera de dar *feedback*. En este aspecto se debe ser muy claro para no caer en malentendidos posteriores y trabajar con la confianza necesaria. Pasado el tiempo la relación comienza a variar en su estilo de forma orgánica, el doctorando se vuelve más independiente y responsable, de manera que el director deja de ser un tutor muy pegado al doctorando guiando cada uno de los pasos de manera muy vigilante, para comenzar a ser el interlocutor académico que determina la exigencia en el trabajo. Por seguir la analogía anterior del coche, pasa de ser el profesor de la autoescuela durante las clases de conducción práctica, a ser un pasajero que viaja en el asiento de atrás mientras el conductor, que sigue siendo el doctorando, le va preguntado cuando necesita alguna indicación concreta con respecto al trayecto.

En la relación entre los dos (o los tres, o los cuatro) es importante que el doctorando entienda que el director no está para tomar decisiones en su lugar ni darle respuesta a todas y cada una de las preguntas que le surjan. El proceso de aprendizaje en investigación se basa en aprender a decidir, arriesgarse sin miedo, defender de forma argumentada las decisiones tomadas y aprender corregir los errores sin frustraciones, o por lo menos, las menos posibles. El director marca, como hemos expuesto anteriormente, el camino y en el caso de encontrarse obstáculos insalvables muestra vías alternativas, avisa sobre posibles decisiones metodológicas arriesgadas, recomienda lecturas fundamentales, etc. Pero quien ejecuta, quien conduce el coche, es el doctorando.

En la relación con el director de tesis a lo largo del proceso van a surgir conflictos. Es algo normal durante un proceso de formación de tanta envergadura. En este caso el factor más importante es la comunicación. Establecer un diálogo de características constructivas en donde se escuche, se negocie y se llegue a acuerdos. Normalmente la comunicación es la causa de la mayoría de los problemas de la misma forma que es la solución para la mayoría de los problemas anteriores.

Por último, la labor del director de tesis no termina con la defensa ante un tribunal. En muchas ocasiones supone el comienzo de una relación académica de larga duración establecida sobre colaboraciones y coautoría de investigaciones. El cuidado de la relación por parte de las dos partes en una provechosa inversión a largo plazo.

9. LA NORMATIVA ES CAUSA Y SOLUCIÓN DE MUCHOS DE LOS PROBLEMAS

Cursar un doctorado no es tan sólo una labor de investigación. También supone una verdadera empresa de carácter administrativo. La responsabilidad de conocer la

normativa no es del director. Estas normas van cambiando a lo largo del tiempo y muchas veces sin la suficiente difusión de ello, por lo que el doctorando debe ser consciente del programa en el que se inscribe y la norma que lo regula.

Antes de comenzar se debe estar informado de toda la norma en cuanto a plazos de tiempo, tasas, complementos de formación, actividades formativas, informes de seguimiento, planes de investigación, órganos que intervienen en cada uno de los pasos de proceso administrativo, etc. No sería la primera vez que un doctorando ha intentado depositar su tesis ya finalizada para solicitar su defensa ante un tribunal y la comisión de doctorado le haya contestado que le faltan por justificar horas de formación, un congreso, tres seminarios y una participación en las jornadas del doctorando de su universidad.

Como conclusión más relevante debe quedar que el doctorado no es el destino, sino el viaje. El valor de éste no se encuentra en la tesis como trabajo final cuando es defendida ante un tribunal. El valor se encuentra en todo lo que se ha aprendido durante el proceso.



EDICIONES
Universidad
Valladolid